

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A relação entre a universidade e o mundo de
trabalho: a experiência de um estágio na
unidade de apoio à integração profissional e
alumni da FPCEUP

Cátia Alexandra Silva e Castro

M

2018



A relação entre a universidade e o mundo de trabalho: a experiência de um estágio na unidade de apoio à integração profissional e alumni da FPCEUP

Cátia Alexandra Silva e Castro

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio de Educação, Comunidades e Mudança Social, elaborada sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Guimarães de Medina

Porto, 2018

*Aos meus pais e aos meus avós que sempre me apoiaram, acreditaram e lutaram por mim e
comigo.*

*À minha Tia Luzinha, ao meu Tio Henrique e aos meus primos, Pedro e Joana, de quem eu
tenho muito orgulho, e apesar da distância física estão todos os dias no meu coração.*

Obrigado!

Resumo

O presente relatório de estágio foca aquela que foi a experiência de um estágio na Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni da FPCEUP (UAIPA). O trabalho de investigação e intervenção ao longo deste estágio procurou, em primeiro lugar, compreender o trabalho desenvolvido e as lógicas de atuação da UAIPA, possibilitando-me, a partir daqui problematizar o modo como a universidade equaciona as suas relações com o mundo do trabalho, através das várias iniciativas e atividades em que participei no âmbito do trabalho da UAIPA e de todas as informações que recolhi.

Neste sentido, procurei compreender as transformações que têm vindo a ocorrer no ensino superior e diferentes papéis e missões que as instituições de ensino superior têm assumido, ao longo dos anos, em função das suas relações com o Estado e o Mercado. A partir da experiência de estágio, foi possível constatar uma aproximação entre as lógicas de atuação da Universidade e as necessidades do Mercado, observando-se cada vez mais uma narrativa empresarialista da Universidade. Neste quadro, as questões relativas à integração profissional começam a ganhar novos contornos através da assunção de discursos envoltos em lógicas neoliberais que tendem a ser naturalizados e não problematizados.

Gabinetes como o do meu local de estágio assumem atualmente uma grande importância na Universidade, pelo que se procurou contribuir para aprofundar a reflexão sobre os objetivos e âmbitos de intervenção que lhes são atribuídos, bem como sobre os papéis e funções dos seus profissionais e sobre o lugar das Ciências da Educação nesses contextos.

Palavras-chave: Ensino Superior, Mercado de Trabalho, Integração Profissional

Abstract

This internship report is about the internship experience at the Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni (UAIPA). The research and intervention work throughout this internship were mainly meant to understand the accomplished work and operating logic of the UAIPA, allowing me to question the way the university ponders its relations with the workplace, through the many initiatives and activities I involved in the scope of the UAIPA operations and through an of the information I gathered.

In this regard, my efforts were meant to try and understand the transformation that have been taking place in higher education and the different roles and goals that higher education institutions have established throughout the years, when it comes to theirs connection with the state and Market. From this internship experience, I was able to observe a convergence between the university's operating logic and the Market necessities, the university's entrepreneurial dimension being growing apparent taking this into consideration, the matters that observe professional integration start to renew themselves by applying arguments with a neoliberal tone, that tend to be normalized instead of questioned.

Divisions like my place of internship are nowadays of extreme importance in the university, and thus it was essential to try and probe its goals and fields of operations, as well as its staff's jobs and roles and the position and responsibility of the field of educational sciences in these contexts.

Keywords: Higher Education, Job Market, Professional Integration

Résumé

Ce rapport de stage se concentre sur une expérience de stage dans Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni (UAIPA). Le travail d'investigation et d'intervention recherché tout au long de ce stage est en premier lieu de comprendre le travail développé et les logiques d'actions de UAIPA, ce qui me permet à partir de là de problématiser la manière dont l'université assimile ses relations avec le monde du travail, à travers de différentes initiatives et activités dans lesquelles j'ai participé dans le cadre du travail d'UAIPA et de toutes les informations que j'ai pu recueillir.

Dans ce sens, j'ai cherché comprendre les transformations qui pourraient intervenir dans l'enseignement supérieur, des différents rôles et missions que les institutions supérieures ont assumé tout au long des années, en fonction de ses relations avec l'Etat et le Marché. A partir de cette expérience de stage, il a été possible de constater une approximation entre les logiques d'actions de l'Université et les nécessités du Marché, observant à chaque fois un récit entrepreneurial de l'université. Dans ce cadre, les questions relatives à l'intégration professionnelle commencent à gagner de nouveaux contours à travers la prise en charge de discours enveloppés de logiques néolibérales qui ont tendance à se naturaliser et non à être problématiser.

Les cabinets comme mon local de stage assument actuellement une grande importance à l'Université, c'est la raison pour laquelle on essaye d'approfondir la réflexion sur les objectifs et le domaine d'intervention qui lui sont attribués, ainsi que sur les rôles et fonctions de ses professionnels et sur la place des Sciences de l'Education dans ces contextes.

Mots-clés: Enseignement Supérieur, Marché du Travail, Integration Professionnelle

Agradecimentos

Em primeiro quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Medina: que me acompanhou não só ao longo desta etapa da minha vida pessoal e académica, mas também desde que eu era uma bebezinha nesta faculdade. Obrigada do fundo do coração por todas as palavras, todo o incentivo, pela sabedoria de que é portadora e que me inspirou todos os dias da minha vida académica e, finalmente, obrigada pelos abraços memoráveis que me vão ficar na memória e no coração.

Quero, também, agradecer ao meu orientador local, Técnico Superior Alexandre Campos: depois de conquistar o *tu* tudo foi mais fácil. Sem ti nada disto seria possível. Obrigado pelo profissional, pessoa e amigo que foste e continuas a ser. Acredita sempre em ti e no teu trabalho porque esta é a lição que nós dois levamos para casa. És incrível e um obrigado não chega pelas infindáveis conversas, pelo ombro amigo e também pela tua firmeza de opinião, isto é o que tens de mais valioso.

Nenhum obrigado vai ser tão especial como este. Obrigado pai e mãe. Obrigado por simplesmente serem os melhores pais do mundo. Obrigado pelo esforço, pela dedicação, pelo amor, pelo carinho, pelas palavras, pelo silêncio. Obrigada pela vida que me deram. Obrigada por me fazerem a filha mais feliz deste mundo, porque apesar das dificuldades deste(s) caminho(s) a minha luz ao fundo do túnel serão sempre vocês, por isso, simplesmente obrigada por me darem vida.

Aos meus avós por serem e principalmente por estarem sempre do meu lado, por me protegerem sempre e por serem um orgulho e uma fonte de inspiração de vida. Quando for grande quero ser como vocês. Mil obrigada por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

Um obrigado especial à minha amiga, à minha friendsister, à minha irmã, à Mariana Leite, que sempre, sempre, sempre esteve lá, ao meu lado, sem me deixar cair. A ela que nunca duvidou das minhas capacidades, que sempre me levantou nos dias em que eu pensei em desistir, e a ela que sem saber é uma inspiração de pessoa, pela sua força e pelos seus valores, um gigante obrigado recheado de nutella!! “*She’s my person...*”

Outro agradecimento muito especial e cheio de amor vai para o meu namorado Bruno Silva. Obrigado por ao longo deste percurso teres-me dado sempre a mão. As pessoas vêem-se nas

suas atitudes e tu demonstraste ser uma pessoa incrível e super atenciosa. Um verdadeiro companheiro é aquele que não está nem à frente, nem atrás, mas sim lado a lado para lutarmos contra as adversidades, por isso, obrigado por teres sido incansável comigo. Que seja sempre assim. Um obrigado recheado de amor!

Outro gigante obrigado vai para as melhores amigas que a faculdade me trouxe, Adriana Sousa, Sara Madanços e Milene Santos: sem vocês não estaria aqui, a escrever estes agradecimentos e a finalizar este relatório de estágio, muito menos teria acabado o mestrado e a licenciatura. Mudar de cidade é difícil, principalmente, quando ainda viste pouco do mundo, mas com vocês tudo foi mais fácil. Sei que estava sempre a reclamar para ir para a minha terrinha, mas sempre que ia um pedaço de mim ficava, esse pedaço eram vocês. Agora longe e com esta etapa finalizada sinto-me assim, com um bocadinho de mim aí. Sei que a distância é uma coisa mínima e ainda muita coisa vai mudar na nossa vida, mas quero que saibam que vão estar sempre no coração, e por mais voltas que o mundo dê é impossível apagar os momentos que passamos, por isso, vamos querer sempre voltar atrás e arranjar um tempinho para nos vermos. Obrigado por tudo minhas queridas.

Obrigado aos meus amigos de coração (grupo da associação BTE e aos family friends), onde por entre risos e brincadeiras mesmo sem darem conta ajudaram-me a passar pelos momentos mais difíceis e conturbados deste caminho.

Obrigado aos meu colegas de curso, principalmente do mestrado, por terem partilhado experiências e vivências comigo, fazendo-me crescer enquanto pessoa. Obrigado pelos momentos e memórias partilhados dentro e fora da faculdade.

Por último e não menos importante quero agradecer à FPCEUP não só por ter sido a minha casa durante 5 anos, mas também por ter abrigado o meu estágio durante estes meses. Quero ainda agradecer a todos os professores que fizeram parte da minha vida académica: obrigado do fundo do coração pelas pessoas incrivelmente humanas que são. São uma fonte de inspiração e luta. Obrigado por me transformarem na pessoa que sou hoje.

Lista de abreviaturas

BD – Base de dados

CE – Ciências da Educação

CV – Curriculum Vitae

Dcoop – Divisão de Cooperação da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

EnT - Entrevistado

FDUP – Faculdade de Direito da Universidade do Porto

FEP – Faculdade de Economia da Universidade do Porto

FEUP – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

FINDE.UP – Feira Internacional de Emprego da Universidade do Porto

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

GAEE.UP – Gabinete de Apoio ao Estudante e Empregabilidade da Universidade do Porto

GEEA – Gabinete do Estudante, Empregabilidade e Alumni da Faculdade de Direito da Universidade do Porto

GIP – Gabinete para a Integração Profissional

GRIFA – Gabinete de Relações Inter-Instituições, Formação e Assessoria da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

LCED – Licenciatura em Ciências da Educação

MCED – Mestrado em Ciências da Educação

MIP – Mestrado Integrado em Psicologia

N.T. – Nota de Terreno

OE – Observatório de Emprego

SAIP – Serviço de Assessoria à Integração Profissional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

SAMPIP – Serviço de Apoio à Mobilidade, Projetos e Integração Profissional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

UAIPA – Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

UNIVA – Unidade de Inserção na Vida Ativa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

UP – Universidade do Porto

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I	4
1. Transformações do ensino superior	5
1.1. Relação Universidade - Mercado - Estado: uma breve viagem histórica.....	5
1.2. Transformações nas concepções sobre a relação da universidade com o conhecimento e o mundo do trabalho	9
Capítulo II.....	14
2. Questões relativas à integração profissional dos diplomados de ensino superior: um oceano de tempestades	15
2.1. Transformações no pós-bolonha e emergência de novos conceitos	15
Capítulo III	22
3. Percurso Metodológico: a segurança para viajar no estágio	23
3.1. Relação entre investigação e intervenção em educação: o valor da experiência de quem viaja	23
3.2. A construção de conhecimento através do que foi a viagem de estágio: a metodologia de investigação utilizada	25
Capítulo IV.....	29
4. Gabinetes de Inserção Profissional da Universidade do Porto	30
4.1. Breve caracterização de alguns dos serviços de apoio à inserção profissional da UP – informações obtidas online.....	30
4.2. Caracterização do contexto de estágio – Perspetiva histórica	33
4.3. Caracterização do contexto de estágio – Perspetiva atual	36
Capítulo V	44
5. A vida numa unidade de apoio à integração profissional e alumni: a experiência de um estágio neste contexto	45
5.1. Do primeiro contacto com a UAIPA da FPCEUP ao seu conhecimento	45
5.2. Da fase de adaptação à participação	47
5.3. Da definição de projetos ao projeto principal: Mentoria.PRO – Programa de Mentoria Profissional	50
Capítulo VI.....	58
6. Confronto entre a teoria e a prática – Apresentação e discussão de algumas realidades observadas.....	59

6.1 Adaptação da universidade às necessidade do mercado de trabalho - a lógica empresarialista em grande escala	59
6.2. A crescente importância dada a novos discursos: o empreendedorismo como a nova salvação	62
Capítulo VII.....	64
7. O papel de um profissional em CE perante os desafios que decorreram da experiência deste estágio	65
7.1. O papel de um profissional em CE numa Unidade dedicada à integração profissional e alumni – o papel da mediação	65
7.2. Apoio aos estudantes – perspetivar este eixo de trabalho da Unidade	71
7.3. Pistas para futuras investigações	72
Considerações finais.....	73
Referências Bibliográficas	76

Índice de Quadros

Quadro n.º1: Organigrama da Unidade de Coordenação das Valências de Apoio ao Estudante da FPCEUP.....	33
Quadro n.º2: Ligação entre as várias instâncias com que a UAIPA trabalha - retirada do powerpoint oficial de apresentação do serviço.....	37
Quadro n.º3: Principais atividades desenvolvidas pela UAIPA (informação retirada de documentos oficiais da UAIPA).....	43

Índice de Apêndices

Apêndice I: Guião da Entrevista	
--	--

Introdução

O presente trabalho constitui-se como relatório de estágio do mestrado em Ciências da Educação, realizado no âmbito do domínio «Educação, Comunidades e Mudança Social», para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação pela FPCEUP. O local de estágio escolhido foi a UAIPA (Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni) da FPCEUP cujo trabalho se centra no apoio à integração profissional dos seus estudantes e na relação com os Alumni.

À medida que o neoliberalismo foi avançando maiores e mais intensas são as consequências com que nos podemos deparar: o conhecimento está, crescentemente, sujeito às leis do mercado, o sistema organizacional, jurídico e estrutural das IES (Instituições de Ensino Superior) está sujeito às leis do mercado, as relações e interações estão sujeitas às leis do mercado, etc. Isto traduz-se em graves problemas para o ensino superior, naquela que é a sua identidade, o seu papel e a sua missão. (Amaral & Magalhães, 2000; Bernheim & Chaui, 2008; Magalhães, 2006; Santos, 2005).

Assim, aliado às minhas motivações pessoais e à pertinência científica e social de estudos do ensino superior, nomeadamente sobre as relações entre a Universidade e o trabalho, o presente estágio assume relevância no campo educativo e no domínio do mestrado, uma vez que procuro conhecer e compreender o funcionamento da UAIPA e como as relações entre formação e trabalho estão presentes nos discursos e lógicas deste e de outros gabinetes de apoio à integração profissional da UP (que em diferentes faculdades, assumem diferentes terminologias). Houve uma preocupação de perceber a importância destes gabinetes, em particular, o do meu local de estágio, pensando nos desafios que se têm vindo a colocar à universidade. Foi igualmente importante equacionar e problematizar como se operacionaliza a própria profissionalidade das Ciências da Educação, uma vez que existe uma crescente preocupação por parte dos estudantes com as suas saídas profissionais, com os locais de estágio, etc.

O relatório está organizado em sete capítulos. O primeiro capítulo, intitulado de «Transformações do ensino superior», procura numa primeira parte dar conta da evolução do papel das universidades ao longo dos tempos, assim como pôr em perspetiva a sua relação com o Estado e com o mercado de trabalho. Numa segunda parte, este capítulo

remete para as crises de identidade da universidade e como é que dentro dessas crises se transformaram as suas relações com o conhecimento e o mundo do trabalho.

O segundo capítulo, apelidado de «Questões relativas à integração profissional» aborda as transformações no ensino superior pós-bolonha, com a emergência de novos conceitos e uma maior ênfase atribuída a outros, procurando os mesmos legitimar-se numa linguagem de bem-comum.

O terceiro capítulo remete para as questões metodológicas e tem como nome «Mapa Metodológico: a segurança para viajar no estágio». Este capítulo dedica-se às questões metodológicas, onde procuro dar ênfase àquela que foi a minha experiência no estágio. Abordo, ainda, neste capítulo as técnicas de investigação utilizadas, tais como: a observação participante, as notas de terreno, a entrevista e a análise de conteúdo.

O próximo capítulo apresenta os «Gabinetes de Integração Profissional». O mesmo encontra-se dividido em três partes. A primeira destina-se à caracterização dos gabinetes mais importantes e ativos da UP e as outras duas remetem para a caracterização da Unidade onde estagiei, numa perspetiva histórica e atual. Aqui, resolvi trazer a experiência do meu orientador local, que é técnico superior desta Unidade há 17 anos e que, por isso, tem uma visão mais ampla do que foi/é o funcionamento da UAIPA.

O quinto capítulo «A vida numa unidade de apoio à integração profissional e alumni: a experiência de estágio neste contexto» procura nas suas diferentes partes dar conta daquelas que foram as minhas experiências, observações, participações, interações, relações e construções durante o meu percurso de estágio, desde o primeiro contacto até ao fim.

O sexto capítulo «Confronto entre a teoria e a prática – apresentação e discussão de algumas realidades observadas» pretendeu isso mesmo: pôr em confronto a teoria debatida nos primeiros capítulos com algumas questões que eu observei durante o percurso do meu estágio.

O último capítulo intitula-se «O papel de um profissional em CE perante os desafios que decorreram da experiência de estágio». Neste capítulo procuro dar a conhecer os desafios vividos no decorrer do estágio e refletir sobre o que pode ser o papel de um profissional de CE numa Unidade deste género, estabelecendo uma relação com o papel

da mediação neste contexto. No final procurei levantar outras futuras investigações nestes âmbitos.

Nas considerações finais teço algumas conclusões que retirei destes meses de estágio e do confronto entre a teoria e a prática.

Capítulo I

1. Transformações do ensino superior

Começar um relatório de estágio não é tarefa fácil porque queremos sempre abordar tudo e ao mesmo tempo. Neste primeiro capítulo, começarei pela realização de uma breve descrição e contextualização histórica das relações entre a universidade - mercado – estado, visando uma melhor compreensão das transformações ocorridas nos papéis e nas missões das Universidades atribuídas ao longo dos tempos.

1.1. Relação Universidade - Mercado - Estado: uma breve viagem histórica

A gênese da universidade moderna ocorreu nos finais do século XVIII e no século XIX e está associada à ideia da universidade como um mecanismo capital na reconstrução e reforço do Estado-Nação. Assim, cabia às universidades

“para além da preparação dos quadros superiores da burocracia do Estado, assegurar a socialização dos estudantes para que pudessem assumir as suas funções na sociedade, promover a mobilidade social dos mais aptos e ser um lugar de discussão livre e independente das questões críticas da sociedade” (Amaral & Magalhães, 2000: 8).

Ainda neste projeto de consolidação do Estado-Nação, competia às instituições do ensino superior um papel de modelar uma “identidade política nacional, através da preservação e desenvolvimento da cultura nacional” (ibidem). Nestes termos, estaríamos perante um modelo de controlo pelo estado, mas é interessante perceber que, neste modelo, brevemente descrito, as alterações do sistema de educação para conhecimentos mais especializados ou técnicos “não resultam de ações da indústria, e muito menos do setor privado do mercado de trabalho, mas de exigências de dentro dos serviços do Estado” (Correia, Amaral & Magalhães, 2002: 68).

Contudo, de acordo com Correia, Amaral & Magalhães (2002), esta situação alterou-se, passando-se de um modelo de controlo pelo Estado para um modelo de supervisão pelo Estado, pois o princípio da homogeneidade legal do primeiro modelo tornou-se “um obstáculo à procura das soluções diversificadas e em permanente mutação necessárias à capacidade de inovação e de geração de novos conhecimentos de uma economia industrial” (idem, 2002: 70). Esta alteração deveu-se, na verdade, a uma ideia popular de que o “Estado estava a ser sobrecarregado por exigências crescentes de tipo social.” (Amaral & Magalhães, 2000: 12). Na mesma linha, as políticas neoliberais e monetaristas “consideram a intervenção e a regulação estatais excessivas e a mãe de todos os males do

Estado providência (ineficiência, desperdício de dinheiro, distribuição injusta dos recursos, etc.), erigindo o “mercado” como a solução para todos estes problemas.” (idem). Ainda, de acordo com Amaral & Magalhães (2000), o mercado surge, assim, como personagem principal do discurso político do qual se espera que “cure as feridas causadas pela ineficiência do controlo estatal, ou pela fraca capacidade de gestão dos reitores e dos serviços públicos” (idem: 13).

Neste seguimento, segundo Correia, Amaral & Magalhães (2002), estamos perante um sistema de regulação híbrido, pois se, por um lado, o Estado decreta a autonomia das instituições do ensino superior, por outro lado, não se retirou em favor do mercado, procurando através dos mecanismos de mercado incitar a competição entre instituições na procura de soluções mais eficazes e económicas. Isto traduz-se, de acordo com Santos (1989:16), no que a “sociologia tem vindo a mostrar como as aparentes contradições entre funções no seio do sistema educativo [que] podem esconder articulações mais profundas entre este e os outros sub-sistemas sociais”. Outro aspeto importante que aqui surge é a avaliação. Esta nasce de uma “necessidade de uma prestação de contas das universidades perante a sociedade, a qual veio, de forma insistente, pedir uma demonstração da boa utilização dos orçamentos” (Correia, Amaral & Magalhães, 2002: 72).

Envolvendo o caso português nesta discussão, apresento de forma muito breve, os seguintes momentos (excluindo outros que não terei espaço nem tempo para descrever e discutir):

A modernização da universidade em Portugal, na sequência da reforma pombalina, nos finais do século XVIII, segue um modelo napoleónico característico da França, uma vez que é fácil “percorrendo o texto dos Estatutos pombalinos de 1772, verificar que a finalidade do ensino, aí profusa e difusamente expressa, é a boa preparação para o exercício das profissões correspondentes a cada uma das várias faculdades.” (Cruzeiro, 1990: 170), não deixando de acentuar “a necessidade de fazer progredir os conhecimentos, de estimular a prática das ciências, de o mestre não ser apenas reproduzidor, mas também «inventor»” (idem). Ainda com base em Cruzeiro (1990), salienta-se a grande centralização por parte do Estado.

Durante a primeira república foram criadas as universidades do Porto e de Lisboa, em 1911, sob inspiração do modelo humboltiano, onde estas instituições eram definidas

“como sendo instituições nacionais, públicas e que funcionariam sob a supervisão do ministério que as tutelava, perseguindo objetivos nacionais através da colocação das

universidades na obrigação de contribuir para o progresso da ciência através do trabalho dos estudiosos.” (Magalhães, 2006: 26).

Nos inícios da década de 70, do século XX, a Reforma Veiga Simão veio dar os primeiros passos na “democratização”¹ do ensino e assumiu a importância da educação como força promotora (ou controladora) da mudança social dada a conjuntura política em Portugal - governo Salazar/Caetano (Stoer, 1983). Por sua vez, em 1975, em pleno período revolucionário, surgiu o decreto-lei 363/75, de 11 de julho, que lança as bases para uma

“efectiva intervenção das classes trabalhadoras nos centros de decisão dos estabelecimentos de ensino superior e, portanto, a ficar minimamente assegurada a integração da política pedagógica, cultural e científica destes estabelecimentos num projecto revolucionário para o País - é possível dar à autonomia universitária um conteúdo novo e progressista”²

Esta época caracteriza-se, desta forma, por uma notória necessidade de envolver o “povo trabalhador” nas decisões e nos bancos das universidades para que o

“progresso económico, social e cultural das classes trabalhadoras - condição para o estabelecimento de uma sociedade realmente democrática - seja o primeiro objectivo da política universitária e que a vida na universidade decorra de modo a incutir nos estudantes o respeito pelo trabalho intelectual e manual socialmente útil a desenvolver o espírito de dedicação às tarefas colectivas e a formar cidadãos empenhados nas tarefas revolucionárias.”³

Pretendendo-se, assim, a transformação completa do sistema de ensino existente no regime ditatorial, anteriormente, em vigor.

No período decorrente entre 1976 e 1986, iniciou-se o estabelecimento de instituições privadas de ensino superior e, ainda, devido à promoção do ensino médio e secundário, durante o período revolucionário, o governo assistiu a um desfasamento entre o crescente número de licenciados e as necessidades efetivas do país, o que levou à criação de um subsistema de ensino superior de ciclo curto, com orientação vocacional, que mais tarde deu origem ao Ensino Superior Politécnico (Amaral et al., 2000). Assim, a principal causa da expansão rápida do sistema de ensino superior foi “resultado da decisão governamental

¹ A Reforma Veiga Simão nos seus princípios fundamentais defendia o direito à educação a todos os portugueses, a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada e a liberdade de ensino em todas as suas modalidades.

² Preâmbulo do decreto-lei 363/75 de 11 de Julho

³ Preâmbulo do decreto-lei 363/75 de 11 de julho

de reforçar o crescimento do sector público, encorajando o desenvolvimento das instituições privadas, quer universidades quer politécnicos” (Amaral et al., 2000: 5). Desta forma, durante este período, o “sistema binário consolidou-se e as políticas governamentais começaram um movimento de um sistema centralizado de controlo pelo estado para formas menos restritivas de regulação das instituições do ensino superior” (Amaral et al., 2000: 5).

Um exemplo claro da passagem do modelo de controlo pelo Estado para um modelo de supervisão pelo Estado, em Portugal, é a lei nº 108/88, de 24 de setembro, que acresce às universidades autonomia científica, autonomia pedagógica, autonomia administrativa e financeira e autonomia disciplinar. O período de 1990 a 1994 foi marcado pela celebração de acordos de financiamento para as instituições públicas de ensino superior e pela avaliação da qualidade, sendo aprovada, em 1994, a Lei nº 38/94, de 21 de novembro, que estabeleceu as bases do sistema de avaliação e acompanhamento de todas as instituições, universidade ou politécnicos, quer públicas quer privadas. Assim, as questões de qualidade e eficiência dos sistemas de ensino superior e das suas instituições tornaram-se centrais até ao presente (Amaral et al., 2000). Ainda neste período, o XII Governo continuou a assumir a

“necessidade de articular a educação com o desenvolvimento económico ao afirmar que a modernização da sociedade portuguesa será apoiada na sua capacidade de produzir e de aplicar o conhecimento, e ao selecionar como objectivo político a articulação das instituições de ensino superior com a comunidade empresarial permitindo deste modo que a ciência e a tecnologia apoiem as empresas (médias e grandes empresas) nas suas actividades”. (Amaral et al., 2000: 9).

De 1995 até 1998 constatou-se uma consolidação da autonomia institucional, particularmente no sector universitário público, no que toca ao nível orçamental e patrimonial, através do decreto-lei nº 252/97, de 26 de setembro (Amaral et al., 2000).

Mais recentemente, e ainda no que concerne à autonomia das universidades, a lei de nº108/88, de 24 de setembro, que definia a autonomia das universidades, foi substituída pela lei nº62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) que, entre outras alterações, trouxe mudanças na relação entre o Estado e as instituições de ensino superior, induzindo a sua reconfiguração, onde uma das mudanças com grande peso foi a centralização do poder nas reitorias. Essencialmente, a autonomia institucional foi “amplamente assumida como um instrumento de regulação para orientar politicamente sistemas públicos e instituições, com o objetivo de

implementar modelos de governação que possam responder adequadamente a ambientes competitivos, sempre em mudança” (Veiga et al., 2014: 12).

Posto isto, é interessante perceber como, ao longo dos anos, o sistema de ensino superior foi sofrendo alterações de forma a responder a necessidades do ambiente social e económico. Palavras como autonomia, prestação de contas e avaliação de qualidade ganharam força nas últimas décadas, constituindo-se como palavras-chave na elaboração de políticas para o ensino superior, influenciando várias das ações que advêm das instituições de ensino superior (Veiga et al. 2014).

Quero apenas concluir após esta descrição e contextualização algo que, posteriormente, poderá ser útil: ao longo dos tempos, as missões e os papéis das instituições do ensino superior foram-se alterando consoante os diferentes envolvimento com o Estado e mesmo com o Mercado.

1.2. Transformações nas conceções sobre a relação da universidade com o conhecimento e o mundo do trabalho

Nas suas relações com o estado e com o mercado, a universidade, como já vimos no subcapítulo anterior, foi atravessada por diversos discursos que afetaram a sua identidade.

Santos (2005), na sua obra *Da ideia da universidade à Universidade de Ideias* (1989), aborda a crise da universidade em três frentes: a crise da hegemonia (a universidade é incapaz de cumprir funções contraditórias, por um lado, produzir alta cultura, conhecimentos científicos e pensamentos críticos e, por outro lado, produzir conhecimentos instrumentais úteis à formação de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento capitalista, o que conduziu a uma procura, do estado e dos agentes económicos, de outras vias que respondessem a estes objetivos); a crise de legitimidade (contradição entre a restrição do acesso aos saberes especializados e a democratização da universidade e da igualdade de oportunidades) e, por fim, a crise institucional (contradição entre a atribuição de autonomia à universidade e a pressão desta responder a padrões de eficácia, eficiência e produtividade de carácter empresarial e social).

Neste seguimento, num seu trabalho mais recente *A universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (2005), o mesmo autor afirma que a previsão destas crises, ao longo dos últimos anos, mais do que se cumpriu. Para este autor, a crise institucional levou “à falsa resolução das duas outras crises” (2005: 7). Neste momento, focar-me-ei apenas na crise de hegemonia que se caracteriza pela “crescente descaracterização intelectual da universidade” (idem).

Na sequência do modelo económico neoliberal⁴, que se impôs internacionalmente, a partir de 1980, segundo o autor atrás mencionado, defrontamo-nos com dois grandes marcos: o desinvestimento do estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade. Estes dois marcos, apelidados pelo autor como as duas faces da mesma moeda, constituem-se como “dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional” (idem: 11).

Também para Correia, Stoleroff & Stoer (2012), o início da década de 1980 foi marcado por duas tendências significativas no que à política educativa diz respeito. Segundo estes autores, cuja ideia se cruza, também, com a de Boaventura Sousa Santos (2005), houve um aproximar de relações entre o sistema produtivo e o sistema educativo o que levou, conseqüentemente, a uma “interferência crescente das instituições «exteriores» a este último nas decisões tomadas no seu seio” (Correia, Stoleroff & Stoer, 2012: 169).

É certo, como já vimos anteriormente, que as universidades sempre foram pautadas por uma pluralidade de discursos, onde no domínio da narrativa moderna, nos seus diferentes níveis, se ofereciam, de certa forma, uma identidade segura na definição de ensino superior (Magalhães, 2006). Contudo, este consenso tem vindo a diluir-se através de discursos que envolvem o ensino superior e que, por conseguinte, lhe conferem uma nova identidade – a narrativa empreendedora/empresarialista e a narrativa do mercado (idem). Apresentamo-nos, portanto, perante grandes mudanças que vão alterando os

⁴ David Harvey (2005) afirma, no seu trabalho *Neoliberalismo: história e implicações*, que no processo de neoliberalização o bem social é alargado se se alargar as frequências das transações de mercado enquadrando todas as ações humanas no domínio do mercado. Segundo o mesmo, teoricamente o Estado neoliberal “deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio” (Harvey, 2005: s/p)

discursos produzidos no seio do sistema educativo, neste caso em particular, nas universidades, na sua relação com o conhecimento e o mundo do trabalho. Cabe-nos discutir, em primeiro lugar, quais são as verdadeiras alterações nestes discursos, nestas formas de fazer e ser das universidades.

O conhecimento e a informação aparecem, neste contexto, como fatores centrais para a economia fazendo emergir a noção de sociedade do conhecimento.

A noção de sociedade do conhecimento é regida pela lógica de mercado, uma vez que o conhecimento e a informação transformaram-se em forças produtivas que necessitam de capital para se acumularem e reproduzirem (Chauí, 2003). De acordo com Bernheim & Chauí (2008: 7), “[à] medida que a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o conhecimento propriamente dito, pois o capital financeiro funciona com a riqueza puramente virtual, cuja existência corresponde à própria informação”. Desta forma, o conhecimento e a ciência são atravessados por realidades inseridas numa lógica de produção capitalista de incentivo à competitividade.

Parece-me fundamental, neste seguimento, pensar na relação entre a sociedade de informação e a universidade. Em primeiro lugar, esta relação é marcada pela heteronomia da universidade, onde o conhecimento se curva às necessidades e lógicas do capital financeiro (Bernheim & Chauí, 2008) e, em segundo lugar, pela irrelevância da atividade universitária, quando a pesquisa é definida com “autonomia pelas suas sociedades e busca responder às suas necessidades sociais e políticas” (idem, 2008: 7). Isto resulta em grandes constrangimentos para as atividades da universidade.

Apresentamo-nos, portanto, segundo um paradigma onde as relações entre a universidade – estudantes – mercado de trabalho, são relações essencialmente mercantis o que permite que a “qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado” (Santos, 2005: 20), e que “a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes” (idem), e ainda que “a concorrência entre “os operadores do ensino” seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade às expectativas dos empregadores” (idem).

Assistimos, nesta ordem, a uma subjugação da universidade ao mercado de trabalho deixando de ser equacionada como um motor de inovação, como em tempos era vista, onde as relações entre o sistema educativo e o mundo da produção eram caracterizadas

“em primeiro lugar por serem relações críticas, isto é, por se inscreverem num processo de transformação da escola e das relações de trabalho e de não serem, portanto, encaradas como meras relações de adequação técnica entre estes dois mundos” (Correia, 1991: 56 *apud* Correia, Stoleroff & Stoer, 2012: 173), como agora as podemos caracterizar. Este cenário traduz um clima de adaptabilidade e de adequação, o que sugere, como já se percebeu, uma mudança de paradigma, que Magalhães (2006: 14) apelida de “paradigma da adaptabilidade”, que se configura nas assunções de que “primeiro, as organizações académicas, como quaisquer outras organizações, têm de cuidar da sua relação com o seu meio ambiente e, segundo, que a sobrevivência organizacional depende da reformulação da sua missão”. O que aqui chamamos à atenção é que a ascensão deste paradigma da adaptabilidade, apresentado por toda a narrativa empresarialista e mercantil, no ensino superior, acaba por deixar de lado o lugar da crítica, da luta, do debate, para se preocupar essencialmente com o cumprimento das medidas preconizadas pelo neoliberalismo, de forma a que as instituições de ensino superior se consigam manter de pé.

Um dos grandes marcos deste paradigma e dos discursos que aqui apresentamos é, por exemplo, o Processo de Bolonha, de 1999, que conduziu a profundas transformações em todo o sistema de ensino superior na União Europeia. Numa perspetiva de política educativa, o chamado Processo de Bolonha iniciou-se, informalmente, em maio de 1998, com a declaração de Sorbonne, e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha, em junho de 1999. Este, traça como objetivos principais

“a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior – que viabilize a internacionalização das universidades, facilite a mobilidade dos alunos e docentes, promova a empregabilidade dos cidadãos europeus e concorra para o desenvolvimento económico, social e humano da Europa -, a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo” (Morgado, 2009: 50)

Como acabamos de observar, o Processo de Bolonha tinha como objetivo uma nova arquitetura para a educação superior, contudo, segundo Lopes e Menezes (2016), a sua implementação foi difícil uma vez que “nele se entrecruzaram interesses antagónicos e de etiologias diversas, desde logo, de âmbitos académico, político, social, científico e profissional” (2016: 95). Também para Robertson (2009: 408), este processo, depois remodelado pela estratégia de Lisboa de 2000, da União Europeia, “confirmou uma linguagem neoliberal de competitividade económica nas políticas de educação superior na Europa.”.

Atendendo a estas ideias, observamos um Processo de Bolonha dominado essencialmente por questões económicas. Para Amaral (2005), esta ideia fica mais consistente a partir das

“recomendações que o Grupo de Trabalho E-Making the Best Use of Resources, criado pela Comissão Europeia para promover a implementação da Estratégia de Lisboa, apresentou em setembro de 2004, das quais se destacam: (i) não aumentar o financiamento público para o ensino superior; (ii) aumentar o financiamento privado quer através do aumento de propinas e de impostos aos detentores de um curso superior (graduate tax), quer do estabelecimento de parcerias público-privadas no ensino, quer ainda da concretização de contratos de investigação entre o ensino superior público e o sector privado; (iii) introduzir um sistema de empréstimos (income contingent loans) que viabilize a cada cidadão a sua formação ao longo da vida; (iv) regular os salários dos professores e a respectiva progressão na carreira em função da sua produtividade; (v) introduzir novos métodos de financiamento e gestão de projectos, assegurando assim uma eficaz rentabilização de recursos; (vi) criar sistemas de avaliação da qualidade e de acreditação da formação; (vi) estreitar a ligação entre propostas e benchmarks e (vii) proceder a uma avaliação sistemática das políticas de educação e de formação” (Morgado, 2009: 51).

Neste seguimento, esta dinâmica económica na educação pode

“acabar por subjugar as mudanças que vierem a desencadear-se nas universidades a critérios empresariais e de mercado, correndo-se o risco das prioridades atribuídas à eficiência e à competitividade se sobreponham aos preceitos democráticos que deveriam nortear os processos de produção e formação no ensino superior público.” (idem)

Entretanto, passou a ser visto como “inevitável e irreversível pelos principais atores dos diferentes sistemas nacionais europeus” (Neves, 2011: 182).

Concluindo este capítulo, interessa-me refletir sobre de que forma é que a universidade remete para si própria a função de intervir e de lançar um olhar crítico sobre o social, assim como tentar perceber a perspetiva de responsabilidade social que esta acarreta, designadamente ao nível das relações entre a formação e o mercado de trabalho. Neste quadro, torna-se relevante procurar compreender o papel de uma unidade de integração profissional existente dentro de uma faculdade, um vez que participa e tem um papel ativo nas iniciativas desenvolvidas junto dos estudantes, dos docentes, das entidades empregadoras e da restante academia.

Capítulo II

2. Questões relativas à integração profissional dos diplomados de ensino superior: um oceano de tempestades

No capítulo anterior falamos da problemática geral das transformações do ensino superior. Neste, discutiremos as questões relativas à integração profissional dos diplomados do ensino superior, uma vez que estas questões cruzam-se com as relações complexas existentes entre o contexto económico, o mercado de trabalho, o sistema de ensino e o estado.

2.1. Transformações no pós-bolonha e emergência de novos conceitos

Como observamos anteriormente, o Processo de Bolonha, enquanto decisão política, não pode ser apenas compreendido “em toda a sua complexidade e ousadia; não só por meio das metas propostas e dos diferentes interesses e razões que as animavam, mas também por meio das tensões e dos conflitos que permearam a consecução dessas metas.” (Neves, 2011: 182).

Assim, nesta linha, neste subcapítulo iremos perceber as transformações que se deram no pós-Bolonha, a fim de conseguir entender os desafios que essas transformações nos trouxeram para a integração profissional dos diplomados do ensino superior.

Também, como mencionei anteriormente, a Declaração de Bolonha, de 1999, apresenta as principais orientações para “as mudanças dos sistemas de ensino superior europeus visando ao aumento da competitividade dos referidos sistemas de educação e à promoção da mobilidade e da empregabilidade no espaço europeu” (idem). Após esta declaração, os países que a incorporaram reuniam a cada dois anos para dar conta dos progressos até lá efetuados. Encontros, estes, que culminavam em declarações e comunicados que destacavam metas para fazer avançar esta reforma do ensino superior (Neves, 2011). Assim, nestes comunicados foram dadas novas ênfases, como o incentivo à “empregabilidade”.

Em Portugal, no que ao enquadramento legal diz respeito, são três os diplomas legais que abordam o modelo de Bolonha na formação académica do ensino superior em

Portugal e que considero importante sublinhar: o decreto-lei nº42/2005, de 22 de fevereiro, a lei nº 49/2005, de 30 de agosto e o decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março.

Com efeito, o decreto-lei nº42/2005, de 22 de fevereiro, aborda o nível de ensino em que nos situamos. Este reconhece, no seu preâmbulo, a “necessária adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis”, confirmando, uma vez mais, os objetivos do Processo de Bolonha:

“estabelecimento, até 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados”.

Quanto à lei nº 49/2005, de 30 de agosto, é importante salientar um aspeto crucial na discussão destas questões concernentes à integração profissional. Esta lei remete para a segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, no qual, no artigo 11º, na alínea a), é apontado como um dos objetivos do ensino superior “[e]stimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Contudo, a lei nº 49/2005, de 30 de agosto, aponta uma alteração no artigo 11º, na alínea a), em que se constitui como um dos objetivos do ensino superior “[e]stimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo”. Esta alteração introduz um novo conceito: o do empreendedorismo.

O decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, procede à “regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos”⁵

As mudanças organizacionais que este decreto afirma, incidiram na adoção de um modelo de organização em três ciclos e a adoção de um sistema europeu de créditos curriculares (ECTS), baseado no trabalho dos estudantes, e como garante da transferência e acumulação de créditos. Assim, este decreto que reformula um novo modelo de organização do ensino superior visa, entre outros elementos:

“[a] determinação do trabalho que o estudante deve desenvolver em cada unidade curricular incluindo, designadamente, e onde aplicável, as sessões de ensino de natureza colectiva, as sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, os estágios, os

⁵ Preâmbulo do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março retirado do diário da república eletrónico no dia 13-06-2018 às 19:47

projectos, os trabalhos no terreno, o estudo e a avaliação - e sua expressão em créditos, de acordo com o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, incluindo a realização de inquéritos aos estudantes e docentes tendo em vista esse fim;”⁶

Ainda neste decreto evidencia-se a “passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências”⁷. O desenvolvimento de competências aqui evidenciado é também uma questão central no Processo de Bolonha onde “[n]o plano do ensino superior preconiza-se uma importante mudança nos paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para várias etapas da vida de adulto”⁸.

Face ao exposto estamos perante um quadro legislativo do ensino superior português que apresenta transformações importantíssimas que assentam numa valorização de conceitos como: o desenvolvimento de competências, a empregabilidade e o empreendedorismo. Desta forma, vale a pena discutir os conceitos elencados.

Assim, se ao dicionário eletrónico formos procurar o conceito de competência, ele apresenta-se-nos como uma primeira definição - “qualidade de quem é capaz de resolver determinados problemas ou exercer determinadas funções; aptidão”⁹ -, ou seja, é um conceito relacionado com capacidades e aptidões de alguém capaz *de*. Se formos consultar palavras relacionadas com este conceito, curiosamente, aparecem-nos outros como: concorrência e rivalidade¹⁰. Conceitos estes, também, relacionados com o conceito de competitividade.

Para Perrenoud (2011), muitas são as definições de competência, sendo que a considera “como uma capacidade de atuar de maneira eficaz em um tipo definido de situação, capacidade que se apoia em conhecimentos mas que não se reduz a eles” (2011: 7). Também para este autor, “o assunto das competências e da relação entre conhecimentos-competências é o núcleo de uma certa quantidade de reformas dos currículos em vários países” (2011: 13), tal como conseguimos perceber pelo decreto-lei nº 74/2006, de 24 de março, anteriormente referido. Assim, a questão que se coloca é o

⁶ Preâmbulo do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março retirado do diário da república eletrónico no dia 13-06-2018 às 20:23

⁷ Preâmbulo do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março retirado do diário da república eletrónico no dia 13-06-2018 às 20:26

⁸ Preâmbulo da Lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro

⁹ Informação retirada do site <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/compet%C3%A2ncia> no dia 14-06-2018 às 23:38

¹⁰ Informação retirada do site <https://www.priberam.pt/dlpo/compet%C3%A2ncia> no dia 14-06-2018 às 23:49

porquê deste enfoque no desenvolvimento de competências nas várias políticas educativas?

No âmbito das transformações do trabalho, uma das grandes tendências apontadas por Dubar (2006) consiste no trabalho para a realização de competências. Segundo o mesmo autor, a noção de competência:

“consiste no questionamento duma concepção muitas vezes qualificada como burocrática da qualificação, previamente adquirida e sancionada por um diploma, dando direito a uma contratação, a um «nível de classificação» (e de salário), que corresponde ao nível do diploma e que assegura de seguida a progressão salarial” (Dubar, 2006: 97-98).

De acordo com o supracitado autor a noção de competência inscreve-se num nível de classificação com base nas competências que foram adquiridas pelo sujeito ao longo da sua formação e é isso que lhe assegura a progressão salarial. A competência era “antes de mais toda a contribuição dos assalariados para a competitividade da sua empresa” (Peter & Waterman, 1983 *apud* Dubar, 2006: 98). Nesta linha, e respondendo à anterior questão levantada, segundo Perrenoud (2011), o grande enfoque no desenvolvimento de competências nas políticas educativas tem como explicação mais evidente o contágio, isto é, como

“o mundo do trabalho se apropriou da noção de competência, a escola seguiu os seus passos, amparando-se na modernidade e mudança de valores da economia do mercado: gestão de recursos humanos, busca de valorização total, valorização da excelência, exigência de uma mobilidade maior dos trabalhadores e da organização do trabalho” (Perrenoud, 2011: 14).

Não precisamos de ir muito longe para perceber o intuito económico que está por detrás do discurso de desenvolvimento de competências, apresentado nos quadros legislativos já referidos neste capítulo e noutros documentos para orientação de políticas educativas e formativas, já que este intuito é-nos apresentado claramente, por exemplo no documento *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: quadro de referência europeu*, recomendado pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho. Na sua contextualização, este documento deixa claro “[à] educação na sua dupla função – social e económica – cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações” (2006: 3).

Contudo, esta lógica das competências também está em constante transformação, também ela segue os passos das transformações do mundo, em especial do trabalho e da economia. De acordo com Dubar (2006), na sequência das crises económicas, a lógica da competência acaba por ser “sensivelmente” modificada em que “já não é nem a escola, nem a empresa (mesmo coordenadas) que produzem as competências que os indivíduos necessitam para aceder ao mercado de trabalho, obter um rendimento e serem reconhecidos: são os próprios indivíduos.” (2006: 99). Segundo o mesmo autor, a nova noção que se difundiu, neste seguimento, foi a da empregabilidade. Assim, este conceito, para o autor, baseia-se na ideia de atribuição da responsabilidade individual pela manutenção e aquisição de competências, uma vez que:

“[a] empregabilidade é antes de mais isto: manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (como nos mantemos em boa «forma» física) para se poder ser, talvez um dia, contratado para uma «missão» precisa e limitada, uma «prestação» determinada.” (2006: 100).

Na alimentação do discurso de atribuição de responsabilidades aos indivíduos aparece um outro conceito: o empreendedorismo. Este conceito é alvo de várias interpretações e de diferentes visões onde se encerram aqueles que o aplaudem com uma estratégia de salvação do mundo e aqueles o criticam puramente. Assim, na visão de muitos, o empreendedorismo “é considerado um dos principais promotores de desenvolvimento da economia, inovação e bem-estar” (IFDEP Research, 2014:11), ou seja, é visto como um processo “dinâmico de mudança, visão e criação, tem como base a identificação de oportunidades e novas soluções por parte do empreendedor, com o objetivo de suprir necessidades das pessoas” (idem). É importante referir que o mesmo é um conceito que está *in vogue* em qualquer discurso económico, político, educativo, onde é notório “o esforço e investimento crescentes de Governos e Instituições em desenvolver um perfil empreendedor na população” (idem: 14), como podemos observar através das *Conclusões do Conselho Europeu, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)*. Este documento apresenta como objetivo estratégico número 4 o incentivo à criatividade e à inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis de educação e formação, justificando tal objetivo como sendo “factores essenciais para o desenvolvimento das empresas e para a competitividade da Europa a nível internacional”¹¹. Desta forma, o

¹¹ C 119/4

primeiro desafio, segundo este documento, “consiste em promover a aquisição por todos os cidadãos de competências-chave transversais, nomeadamente competências digitais, «aprender a aprender»¹², o espírito de iniciativa e o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade cultural”

Todos estes discursos fizeram suscitar opiniões mais críticas sobre o que realmente se pretende com este espírito valorizador do empreendedorismo. Por exemplo, para Campos & Soeiro (2016: 10), esta ideia exhibe-se como generosa face à crise geral do emprego mas

“propõe um mundo de gente livre e de microempresários felizes em tudo contrastante com a realidade que nos rodeia: um mar de gente precária, uma economia cada vez mais destruída pelo empobrecimento e novas formas de servidão no trabalho, nomeadamente em resultado da individualização das relações de emprego”.

Também na mesma linha, os mesmos autores, apoiam-se no argumento de que a narrativa do empreendedorismo assenta numa retórica de liberdade e de autonomia individual que se traduz num efeito político cada vez mais saliente que é o de “fazer com que cada um se sinta o responsável único pela sua situação” (idem). Ou seja, para estes autores, toda esta narrativa sobre o empreendedorismo é muito mais que um “aspecto de políticas de emprego, uma vez que se constitui numa das facetas deste sistema de valores e de funcionamento da sociedade” (idem: 11), onde há a retirada da responsabilidade do Estado e se passa a responsabilizar e a culpar o indivíduo pela sua situação.

Posto isto, as questões que agora levanto são as seguintes: o que realmente importa discutir no que toca aos desafios que são colocados no âmbito das questões da integração profissional dos diplomados do ensino superior? A aquisição de competências? A importância da empregabilidade? A valorização do empreendedorismo? Ou a visão da sociedade que esses conceitos comportam e o equacionar de novas formas de pensar a relação entre a universidade e o trabalho?

Em suma, todas estas transformações ancoradas em novos discursos trazem consigo, também, novos desafios, principalmente na perspectiva da integração profissional dos diplomados de ensino superior, os quais se deparam com situações paradoxais e discursos que neles se entranham e que os influencia ditando as suas atuações futuras. Estas questões relacionadas com a integração profissional tendem, como temos vindo a

¹² C 119/4

verificar, a entrar cada vez mais nas agendas das universidades, que têm assumido estas questões como uma das suas preocupações, como vamos ter a oportunidade de analisar em capítulos posteriores.

Seguimos agora para o capítulo metodológico para dar conta do objeto de estudo assim como das metodologias de investigação e intervenção utilizadas, para que se perceba posteriormente o rumo do presente relatório.

Capítulo III

3. Percurso Metodológico: a segurança para viajar no estágio

Pensar no percurso metodológico, ao longo da caminhada de estágio, implica pensar num percurso pautado por dimensões de investigação e de intervenção, tendo-me inserido nas várias dinâmicas de trabalho presentes na Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni da FPCEUP (UAIPA). Para que o meu percurso seguisse uma orientação segura foi necessário traçar um mapa para que a longa viagem que percorri no estágio corresse de feição. Assim, foi essencial refletir sobre as diferentes opções e decidir pelas que faziam mais sentido e eram mais adequadas para a viagem.

3.1. Relação entre investigação e intervenção em educação: o valor da experiência de quem viaja

Numa introspeção sobre a minha experiência, e uma vez que esta é a essência do presente relatório, importa referir que os diplomados em ciências da educação partem, muitas vezes, em busca de uma identidade enquanto profissionais ou futuros profissionais. É inquestionável que as ciências da educação são algo de difícil definição, mas não é por isso que se tornam fascinantes?

Pensar no que será a investigação em ciências da educação é refletir sobre várias disciplinas que se relacionam com o objeto em estudo, uma vez que a educação é uma área de saber onde circulam conhecimentos diversos, assim como diferentes práticas e políticas. Chega-se, assim, a uma definição das ciências da educação como um “campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.” (Charlot, 2006: 9).

Segundo Bernard Charlot (2006), o que define a especificidade das ciências da educação é precisamente este carácter mestiço, esta circulação entre saberes e práticas.

Importa, igualmente, ter presente que qualquer investigação não é independente da história de vida do investigador e do contexto onde se está, a investigar e a intervir. Assim,

à partida, é impossível um investigador ser neutro, uma vez que o próprio terreno altera o conhecimento, através da “experiência” que vamos tendo, pois

“[o] conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal.” (Máximo-Esteves, 2008: 8)

Como mencionei anteriormente, o meu percurso de estágio foi pautado por dimensões de investigação e intervenção. Esta afirmação pressupõe, como tal, o meu envolvimento em várias dinâmicas de participação e interação no âmbito do que é o trabalho da UAIPA. Neste sentido, uma vez inserida nestas dinâmicas e com tudo o que estas acarretam, como as infinitas interações e as imprevisíveis subjetividades, o trabalho desenvolvido afasta-se de uma racionalidade técnica e instrumental que caracteriza a Ciência Moderna, uma vez que, e recorrendo ao pensamento de Guy Berger (2009: 177),

“a diferença essencial entre a investigação nas ciências físicas, químicas, biológicas, etc., e a investigação nas ciências sociais não incide apenas nas metodologias utilizadas, mas fundamentalmente na relação que temos com estas ciências, ou melhor, na relação entre elas e a nossa experiência pessoal”.

Procurei, deste modo, que o meu percurso de estágio não se constituísse como um estudo baseado numa descoberta dedutiva daquelas que são as lógicas e os discursos que influenciam a relação entre a universidade e o mundo do trabalho, particularmente presentes no meu contexto de estágio, mas antes como uma construção entre as observações e as interações que fui estabelecendo entre a teoria, o contexto e as opções metodológicas inscritas no paradigma qualitativo.

Nesta linha, a investigação desenvolvida ao longo do estágio teve como objeto de estudo compreender o trabalho desenvolvido e as lógicas de atuação da UAIPA, de forma a problematizar o modo como a Universidade equaciona as suas relações com o mundo do trabalho, partindo daquela que foi a minha presença no quotidiano da Unidade. Foi a partir daqui que conseguiu construir criticamente e sustentadamente o conhecimento sobre essa prática, onde, durante todo este processo, procurei que houvesse “produção do saber, através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto

investigado” (Amado, 2014: 188). Para estes processos de reflexão apoiei-me em diferentes técnicas de investigação e intervenção, que abordarei no próximo subcapítulo.

3.2. A construção de conhecimento através do que foi a viagem de estágio: a metodologia de investigação utilizada

De acordo com os princípios anteriormente mencionados apoiei-me em diferentes técnicas de investigação e intervenção. Assim, uma das técnicas obrigatórias foi a observação participante, sendo que esta engloba todo o trabalho de terreno desde a chegada do investigador ao contexto até à altura em que se vai embora, tendo como grande objetivo a recolha intensiva de informação, pressupondo interações entre o contexto e quem o investiga. Esta técnica ajudou-me a integrar as dinâmicas e rotinas da Unidade. Outra das técnicas passou pela leitura e análise dos documentos internos e/ou outros que regem a intervenção da UAIPA. A variedade de informações que recolhi através da observação do espaço, dos atores, das atividades, das práticas, das interações, foram sendo registadas nas notas de terreno. De forma a enriquecer esta investigação realizei uma entrevista semiestruturada ao técnico superior desta Unidade, pela sua longa experiência dentro da área. Após os dados recolhidos chegou a hora de analisá-los através da análise de conteúdo. Antes de falar particularmente de cada uma destas metodologias, gostaria de dar conta da minha entrada no contexto real, de forma sumária.

A entrada no terreno: a experiência da experiência

A entrada no contexto de estágio, previamente negociada como é hábito protocolar, deu-se nos primeiros dias do mês de setembro.

Sucintamente, a minha entrada foi pautada por um início de emoções: nervosismo, ansiedade, vontade, êxtase...foi um misto de emoções que agora, fim do estágio, deixam saudades. Nem tudo foi um mar de rosas, até porque o confronto com a realidade nem sempre é fácil. A experiência de nunca ter tido experiência neste âmbito traz a nível pessoal alguns questionamentos que não cabem, para já, nesta discussão.

O primeiro mês de estágio foi dedicado ao conhecimento global da UAIPA, tendo-me me centrado em várias leituras sobre a sua missão, assim como nos diferentes estudos que até à data foram realizados, ou seja, centrei-me essencialmente na análise documental. A partir deste mês fui participando em atividades, reuniões, feiras de empregabilidade,

seminários, entre outros eventos. Em consonância, íamos construindo um projeto de intervenção.

Falo aqui em nós, porque o projeto desenvolvido e todas estas etapas que passei, não o fiz sozinha, nem de perto nem de longe, daí a importância e a obrigatoriedade de falar na primeira pessoa do plural.

Observação participante

Como mencionei anteriormente, a observação participante permitiu-me acompanhar todo o trabalho desenvolvido pela unidade, assim como me integrar nas suas dinâmicas e costumes. Este método engloba todo o trabalho de terreno desde a minha chegada até ao fim. É um método que nos permite alargar os nossos horizontes de uma forma mais abrangente e profunda, através da contemplação do que é o dia-a-dia desta unidade. A observação permitiu-me, desta forma, entrar num primeiro contacto com o contexto a integrar, a criar técnicas e ferramentas de adaptação e integração e mais tarde de desenvolvimento de novos projetos.

Leitura e Análise documental

Numa primeira fase, enquanto estagiária inserida num novo mundo, tive que em primeiro lugar me ambientar com o trabalho desenvolvido pela UAIPA. Para isso, como anteriormente mencionei, socorri-me da observação participante, mas também da leitura e análise de documentos que envolviam esta unidade. Li diversos trabalhos para me conseguir guiar e contextualizar neste âmbito, desde documentos internos sobre todos os estudos e apresentações da unidade, até documentos externos que contextualizam o trabalho destas unidades e gabinetes, uma vez que os mesmos estão presentes em diferentes, faculdades com diferentes terminologias.

Esta constituiu-se, assim, como uma fase crucial no desenrolar desta investigação e intervenção porque serviu para me guiar naquelas que são as manifestações práticas e teóricas que envolvem esta Unidade.

Notas de terreno: o diário sobre a viagem

Através da grande variedade e quantidade de informação que obtive a partir da observação participante, da análise dos documentos, das interações e das participações que fui tendo, tornou-se necessário elaborar notas de terreno, de forma a que a abordagem das situações vividas e observadas fosse mais fiel à realidade em primeira instância

observada e vivida. Estas também constituíram-se como uma forma de afunilar o meu campo de análise e como uma forma de interpretar a realidade, uma vez que, à medida que ia escrevendo, ia refletindo sobre essa mesma escrita, levantando questionamentos através das minhas perspetivas sobre essa realidade. Isto foi algo que se tornou tão diário ao longo da minha intervenção e investigação, ou seja, da minha viagem, que para mim estas notas de terreno constituíram-se como o meu diário, onde eu desabafava, debatia, descrevia as situações observadas e vivenciadas. De acordo, com Bolivar (2001: 183 *apud* Amado, 2014: 278) o “diário é um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de determinado período de tempo. Inclui opiniões, sentimentos, interpretações, etc.”, daí as minhas notas de terreno se terem constituído como um diário sobre esta viagem, contendo vários sentimentos, sensações, interpretações e reflexões.

Entrevista

Durante o meu trabalho de investigação e intervenção optei por realizar uma entrevista ao meu orientador local, o único técnico superior ligado à UAIPA, dado o seu conhecimento e grande experiência de trabalho na Unidade. Optei, desta forma, pela realização de uma entrevista (ver guião – Apêndice I), uma vez que esta consolida-se como “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação;” (Amado, 2014: 207). Quanto à sua estrutura, apelido-a de semiestruturada, pois “[a]s questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (idem: 208).

Análise de conteúdo

Depois de recolhidos e transcritos os dados é necessário analisá-los e interpretá-los. A metodologia de análise de dados escolhida foi a análise de conteúdo devido à sua flexibilidade e adaptabilidade às técnicas de recolha de dados que anteriormente apresentei (Amado, 2014). Um dos aspetos mais importantes na análise de conteúdo neste trabalho é a “representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias” (idem: 304), sendo que é a partir daqui que construímos as categorias para posterior debate neste trabalho de investigação. Assim, nesta etapa, todas as informações

presentes nas notas de terreno e na entrevista foram organizadas em categorias e subcategorias. Quanto à análise de conteúdo das notas de terreno, organizei-as em três grandes categorias. A primeira categoria – O dia-a-dia no local de estágio – engloba mais três subcategorias (conhecimento do contexto de estágio; participação em atividades da unidade e respectivas interações neste âmbito; e sentimentos e reflexões pessoais) devido à necessidade de organizar as diferentes informações consoante os diferentes temas. A segunda categoria – Relação entre a Universidade e o mercado de trabalho – divide-se em duas subcategorias (lógicas e discursos de atuação das faculdades e sentimentos e reflexões pessoais). Por fim, a última categoria – Profissionalidade das Ciências da Educação – engloba três subcategorias (Ciências da Educação no mercado de trabalho; o papel da mediação socioeducativa; e sentimentos e reflexões pessoais).

Quanto à análise de conteúdo da entrevista, dividimos também as informações em três grandes categorias consoante os diversos temas abordados. A primeira categoria – Contextualização histórica da UAIPA – divide-se em quatro subcategorias: preocupações ligadas às questões da integração profissional, criação da atual UAIPA, transformações da Unidade e das suas relações ao longo dos anos e entrada no Processo de Bolonha. A próxima categoria – Funcionamento atual da UAIPA – reparte-se, também, em quatro subcategorias: linhas orientadoras do trabalho da Unidade, estratégias de trabalho da Unidade, preocupações e dificuldades do trabalho da Unidade e relação da Unidade com o resto da comunidade académica. A terceira e última categoria - Relação entre a Universidade e o mercado de trabalho – engloba três subcategorias: importância que a Universidade atribui às questões profissionais, ligação entre a FPCEUP e as entidades empregadoras e lógicas de atuação e discursos de gabinetes de apoio à integração profissional.

Capítulo IV

4. Gabinetes de Inserção Profissional da Universidade do Porto

Os serviços de apoio à inserção profissional que existem na Universidade do Porto são, na perspetiva da UP, um ponto de ligação entre a Universidade e as entidades empregadoras, facilitando a estas últimas um contacto privilegiado com os estudantes¹³. A nível central, a UP dispõe de um Gabinete de Apoio ao Estudante e Empregabilidade (GAEE.UP) que tem como missão apoiar a integração profissional dos diplomados¹⁴. Outros organismos encontram-se localizados nas diferentes faculdades. Apesar das diferentes terminologias, todos visam um “aconselhamento especializado nos domínios da transição para a vida ativa, do trabalho, do emprego e do desenvolvimento pessoal; ou estratégias e técnicas de procura ativa de emprego. Compete-lhes ainda divulgar oportunidades de estágios profissionais e ofertas de emprego e formação profissional; dinamizar programas de apoio à procura de emprego; e promover oportunidades no domínio do empreendedorismo”.¹⁵

4.1. Breve caracterização de alguns dos serviços de apoio à inserção profissional da UP – informações obtidas online

Como mencionei anteriormente, a UP disponibiliza aos seus estudantes, alumni e empregadores serviços diversificados e especializados como gabinetes dedicados às temáticas da empregabilidade e relações empresariais.¹⁶ Estas várias estruturas possuem campos de ação específicos, de acordo com o seu contexto institucional, como acontece no meu contexto de estágio. Antes de apresentar e descrever o meu local de estágio, vou falar de outros gabinetes que atuam neste âmbito e que têm algumas particularidades, que interessa partilhar.

¹³ Informação retirada do site https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=apoio-a-empregabilidade no dia 18/06/2018 às 17:00

¹⁴ Informação retirada do site https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=apoio-a-empregabilidade no dia 18/06/2018 às 17:03

¹⁵ Informação retirada do site https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=apoio-a-empregabilidade no dia 18/06/2018 às 17:04

¹⁶ Informação retirada do site <http://emprego.up.pt/detallecontenido/idnoticia/561/> no dia 15/07/2018 às 20:00

Reitoria – GAEE

O GAEE, naquele que é assumido como o seu campo de ação, procura apoiar os estudantes e diplomados da UP na sua inserção profissional, procurando uma aproximação e colaboração com o mundo empresarial e outras organizações. Através das várias atividades que desenvolve, como feiras de emprego e divulgação de oportunidades de estágios, por exemplo, procura desenvolver uma ação centrada nos estudantes com vista ao desenvolvimento de competências transversais, à tomada de consciência da importância das atividades extracurriculares para o desenvolvimento de competências valorizadas pelo mercado de trabalho na hora de recrutar, à divulgação de estágios de verão, extracurriculares, entre outros.¹⁷ Entre as iniciativas promovidas por este organismo encontra-se o programa ACREDITA-TE e a organização da FINDE.U| Feira Internacional do Emprego da UP.

O programa ACREDITA-TE apresenta aos estudantes da UP a possibilidade de acompanharem um profissional no seu quotidiano de trabalho. Através, sua participação o estudante depara-se com a oportunidade de entender a formação e as competências necessárias para o exercício da sua profissão, em contexto real, através da observação das rotinas do profissional e da sua convivência com as várias funções dentro da empresa/organização. Pretende-se também que os estudantes identifiquem interesses de carreira na sua área de formação, adquiram consciência das suas habilitações académicas e competências técnicas e pessoais exigidas nas futuras profissões, absorvam os valores, normas e padrões de uma organização e desenvolvam uma compreensão das ligações críticas entre universidade, trabalho e metas atingir. Esta é uma experiência com duração de um a cinco dias.¹⁸

A primeira edição da Feira Internacional de Emprego, FINDE.UP, foi em 2015 e alcançou bastante sucesso; nesse seguimento, em 2016, a Universidade do Porto, em parceria com a Universidade de Trás os Montes e Alto Douro e a Universidade de Vigo, lançou a FINDE.U, que integra a Feira Virtual de Emprego, a Feira Internacional de Emprego no Porto e a Feira Internacional de Emprego em Vigo. A FINDE.U pretende reforçar a ligação entre o norte de Portugal e a Galiza, colocando os principais empregadores portugueses, espanhóis e internacionais em contacto direto com os

¹⁷Informações retiradas do site sigarra.up.pt/reitoria/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1021786 no dia 15/07/2018 às 20:48

¹⁸Informações retiradas do site sigarra.up.pt/reitoria/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1023526#como no dia 15/07/2018 às 21:23

estudantes universitários e alumni das três instituições, encontrando-se este evento aberto à participação de todos os que se encontrem no mercado de trabalho. Estes três eventos servem para os estudantes e diplomados “pesquisarem e selecionarem as organizações que mais se adequam às suas perspetivas de carreira e interesses profissionais, conhecerem as competências valorizadas pelo mercado de trabalho na hora de recrutar, encontrarem o seu primeiro emprego ou estágio, dentro e fora do país, criarem ou otimizarem as suas redes de contactos, entre outros.”¹⁹

Faculdade de Direito – GEEA

O GEEA – Gabinete do Estudante, Empregabilidade e Alumni – visa promover a adaptação académica e a integração dos estudantes e Alumni da FDUP em vários momentos do seu percurso académico e profissional. No momento de ingresso na FDUP, este gabinete auxilia os seus estudantes através de diversas valências: “apoio no processo de adaptação académica, projeto de mentoria de novos alunos por estudantes mais velhos e aconselhamento psicopedagógico e nas metodologias de estudo”²⁰. No momento de frequência universitária o GEEA disponibiliza “aconselhamento psicopedagógico, orientação profissional e gestão de carreira (aconselhamento e reflexão acerca das saídas profissionais dos cursos da FDUP), preparação para o mercado de trabalho (apoio na construção de CV’s e cartas de apresentação, simulação de entrevistas individuais em workshops ou no contexto de processos de gestão de carreira), contacto com empregadores, bolsa de emprego e voluntariado universitário”²¹. Por fim, no momento de acesso ao mercado de trabalho, o GEEA auxilia, para além do que foi dito, através da rede alumni da FDUP e no Portal alumni.

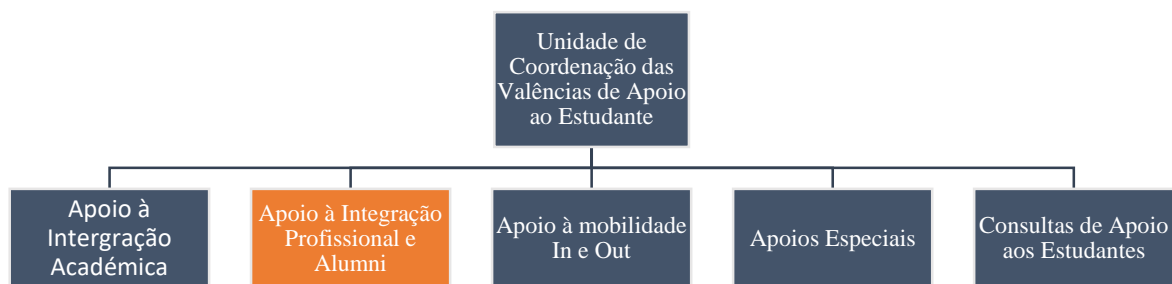
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – UAIPA

Focando-me agora no meu local de estágio, a Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni (UAIPA), esta insere-se na Unidade de Coordenação das Valências de Apoio ao Estudante (como apresentado de seguida na figura 1) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

¹⁹ Informações retiradas do site sigarra.up.pt/reitoria/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1022886 no dia 15/07/2018 às 22:04

²⁰ Informações retiradas do site http://www.direito.up.pt/geea/?page_id=5 no dia 09/10/2018 às 20:31

²¹ Informações retiradas do site http://www.direito.up.pt/geea/?page_id=5 no dia 09/10/2018 às 20:32



Quadro 1. Organograma da Unidade de Coordenação das Valências de Apoio ao Estudante da FPCEUP

De modo a caracterizar da melhor forma o meu contexto de intervenção e investigação sugiro que recuemos um pouco no tempo. Para uma caracterização mais exata e profunda, quer numa perspetiva histórica, quer numa perspetiva atual da Unidade, utilizarei passagens da entrevista que realizei ao orientador local, técnico superior desta Unidade há 17 anos.

4.2. Caracterização do contexto de estágio – Perspetiva histórica

A criação de um organismo dedicado à inserção no mundo do trabalho consolidou-se como uma iniciativa importante na FPCEUP pois, para além da transmissão de conhecimentos, considerava-se como central que a Universidade contribuísse para a “preparação do indivíduo como ser total, capaz de inovar em situações de mudança e dentro de um mundo competitivo, através de um processo de gestão de carreira e de um apoio mais individualizado e eficaz”²². Assim, foi criada a UNIVA “Em Busca de Oportunidades...”, através de um protocolo estabelecido entre a FPCEUP e o IEFEP, assinado no dia 31 de dezembro de 1999.

O UNIVA, de acordo com o entrevistado

“(…) foi o programa que deu o apoio financeiro e logístico aos gabinetes da FEUP e da FEP e também aqui à FPCEUP.” (EnT).

O mesmo afirma ainda que:

“a faculdade apresentou uma candidatura ao programa UNIVA e este apoiava durante 3 anos a remuneração e toda a logística necessária para os gabinetes funcionarem. Era um programa que foi incorporado pela universidade e pelas outras instituições do

²² Informações retiradas do relatório UNIVA, 1999, pp. 2, fornecido eletronicamente pela UAIPA

ensino superior ao nível nacional, mas também podia ser dinamizado pelas mais diversas instituições: juntas de freguesias, autarquias, IPSS's e associações, as quais se podiam candidatar a este programa e podiam criar elas próprias as UNIVAS, tanto que aqui na faculdade, há alguns anos atrás, o gabinete chamava-se UNIVA e chegou a ser chamado UNIVA também, penso eu, na faculdade de economia.” (EnT).

Considerando a designação da UNIVA – “Em Busca de Oportunidades...”, esta procurou ser a ponte entre a faculdade e o mundo do trabalho. A atividade da UNIVA inscreve-se no contexto do disposto no artigo 4º do Despacho Normativo nº27/96, do Programa de Acção Imediata para o Emprego – Eixos e Medidas Decorrentes do Programa do Governo e do Acordo Económico e Social de 24 de janeiro de 1996, no Eixo “Estimular a Criação de Emprego” do Ministério para a Qualificação e o Emprego, que refere como papel das UNIVAS o desenvolvimento das atividades a seguir indicadas:

- “O acolhimento, a informação e orientação profissional e/ou escolar dos jovens, visando a sua integração na vida ativa, apoiando-os na definição do percurso formativo e profissional;
- A colocação de jovens e o acompanhamento da sua inserção na vida ativa;
- O apoio à frequência de estágios e cursos de formação profissional e a promoção de outras formas de contacto com o mercado de trabalho;
- A recolha e divulgação de ofertas de emprego e de formação profissional e a promoção de contactos regulares com as empresas e outras entidades situadas no mundo do trabalho.”²³

A UNIVA desenvolveu o seu trabalho e apresentou resultados concisos no seu ano de existência. A responsável pela UNIVA, desde a sua criação, sempre acumulou funções com a responsabilidade pelo antigo Gabinete de Projetos da faculdade, tendo sido contratado um novo técnico no ano 2000. Perante tal oportunidade, adotou-se para esta estrutura uma nova designação “Gabinete para a Integração Profissional”, representada pela sigla GIP/UNIVA. Esta nova designação trouxe consigo um conjunto de novos objetivos, novas metas e novas atividades, representadas em cinco grandes valências:

- “Atendimento a utilizadores (licenciados e estudantes);
- Atendimento a parceiros e colaboradores (empregadores; representantes de instituições; parceiros no desenvolvimento de estratégias e atividades; etc.);
- Pesquisa, produção e gestão de informação (ofertas de emprego e formação; empregadores; utilizadores e licenciados; etc.);

²³ Informações retiradas do relatório UNIVA 1999 pp. 5, fornecido eletronicamente pela UAIPA

- Produção de documentação (documentos próprios visando informação, divulgação, promoção, etc.);
- Desenvolvimento de atividades (Grupos de Desenvolvimento/Debate; Encontros; Workshops; etc.)”²⁴.

O ano de 2006 caracterizou-se pela junção do ex-GIP e do ex-GRIFA²⁵, que até à data funcionavam separadamente, mas cujos objetivos se sobrepunham, dando lugar ao Serviço de Assessoria à Integração Profissional – o SAIP. Nesta fusão uma das atividades que se constituiu de grande envergadura foi o Observatório de Emprego (OE). Entre as principais linhas de investigação do OE destacavam-se: a reconstituição dos percursos de inserção no mercado de trabalho e a avaliação do mercado de trabalho para as diversas áreas de trabalho em que estes profissionais se movimentavam.

De 2009 a 2012, o serviço adotou uma nova nomenclatura: o SAMPIP – Serviços de Apoio à Mobilidade, Projetos e Integração Profissional. A história desta mudança não se encontra descrita e explicitada nos relatórios observados no decorrer do estágio.

Contudo, em 2013, na sequência da reorganização dos serviços da FPCEUP, esta vertente da integração profissional, das relações empresariais e alumni passou a enquadrar-se na estrutura designada de “Unidade de Coordenação das Valências de Apoio ao Estudante”, e passou a designar-se como Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni.

Segundo o técnico superior entrevistado, mais recentemente,

“Por sugestão minha, a Unidade começou a ser chamada de Unidade para integração profissional e alumni, por causa daquela componente do alumni.” (EnT)

e

“começou a integrar a questão dos estágios curriculares, alargou as suas áreas de intervenção bastante para além da integração profissional e, que eu nem diria neste momento que é a área dominante não sei muito bem, não sei se a estrutura vai ter outra designação no futuro, não faço ideia.” (EnT)

²⁴ Informações retiradas do Relatório Anual de Atividades 2000 pp. 7, fornecido eletronicamente pela UAIPA

²⁵ O GRIFA é o Gabinete de Relações Inter-Instituições Formação e Assessoria que funcionava separadamente do GIP mas cujos objetivos, em parte, se sobrepunham

Para o entrevistado:

“houve uma mudança um pouco de paradigma ou de orgânica da faculdade em que, há 5 ou 6 anos atrás, foi criada uma instância que era a unidade de coordenação de valências de apoio ao estudante, o tal chapéu de apoio ao estudante que integrava muitas valências, só que essas valências, umas eram parte de outros serviços, outras eram totalmente dentro ou subordinadas a este chapéu” (EnT)

Segundo o mesmo, num futuro próximo

“no novo regulamento orgânico que está prestes a ser posto em prática foi instituída a figura do gabinete de apoio ao estudante, o qual passou de certa forma, formalmente, a ter um espaço físico o gabinete [onde permanece a UAIPA] com o objetivo de ser o aglutinador de várias componentes de apoio ao estudante, que é: a integração académica, a consulta psicológica ao estudante da faculdade e a integração profissional, os alumni e os estágios.” (EnT).

Falemos agora, no subcapítulo seguinte, mais concretamente sobre o funcionamento e a atividade da UAIPA, na atualidade.

4.3. Caracterização do contexto de estágio – Perspetiva atual

Conforme o que já foi mencionado anteriormente, esta Unidade existe há 17 anos. Ao longo dos anos realizou e elaborou inúmeras atividades, trabalhou sobre muitos objetivos, sobre várias metas, contudo, o que iremos explicar agora é o que atualmente está a ser feito.

Ao contrário do que usualmente é pensado no quotidiano e trabalho da Unidade, esta não se dirige apenas a estudantes. Dirige-se a várias instâncias, procurando que as mesmas estejam sempre em permanente ligação, uma vez que é desta constante ligação e relação entre as várias partes que se retira o valor deste trabalho. As várias instâncias que aqui nos referimos são: os estudantes da FPCEUP, os antigos alunos da FPCEUP, as entidades empregadoras e as entidades de estágio, como se pode observar no quadro a seguir apresentado.



Quadro 2. Ligação entre as várias instâncias com que a UAIPA trabalha - retirada do powerpoint oficial de apresentação do serviço

Para que estas ligações se tornem possíveis o trabalho da Unidade passa pelos seguintes eixos:

- Gerir recursos online (página no Facebook, no LinkedIn e no sigarra);
- Divulgar os perfis profissionais dos diplomados;
- Conhecer a inserção profissional e os perfis profissionais dos diplomados (através de vários estudos e atividades desenvolvidos/realizados neste âmbito);
- Apoiar a transição para o mundo do trabalho;
- Apoiar a escolha dos estágios curriculares (onde há uma componente de apoio na escolha de locais de estágio com informações existentes na base de dados);
- Ligação FPCEUP – Alumni (com o reforço dos canais de comunicação).

O trabalho da Unidade apoia-se nestes eixos, na generalidade, e segue linhas orientadoras que, para o técnico superior entrevistado, se resumem a quatro linhas efetivas e principais.

A primeira a ser abordada pelo entrevistado é a da integração profissional. Para o mesmo, a responsabilidade da faculdade do que à integração profissional diz respeito tem várias subcomponentes:

“Tem uma que eu diria, por assim dizer, que é o recrutamento e seleção. A seleção aqui, não acontece tanto, é mais o recrutamento apesar de algumas entidades pedirem para ser feita a seleção. O recrutamento é esta aproximação entre ofertas e candidatos em relação ao mercado e de procura de ofertas de emprego no mercado, que interessem às pessoas, portanto, é uma mediação entre oferta e procura, através dos canais que existem, como por exemplo, a bolsa do emprego, via email ou telefone.” (EnT)

Outra subcomponente ligada à integração profissional tem a ver com:

“a parte da capacitação, na medida do possível, dos nossos estudantes, futuros profissionais, para serem mais competentes e ágeis na esfera não académica, isto é, o desenvolvimento de competências e de experiências. No desenvolvimento de competências, o mais conhecido são workshops e sessões de formação, desenvolvimento de competências transversais e outras por aí fora, e não só transversais, mas tem havido uma fraca adesão dos estudantes, que é um fenómeno que é sintomático de uma realidade sistémica.” (EnT)

Ainda no mesmo âmbito encontra-se:

“Uma outra componente a ver com a realização dos mais diversos tipos de inquéritos e de outros estudos. São chamados muitas vezes de observatórios ou inquérito e destinam-se a recolher informação a partir do mercado que seja útil para que os estudantes, com base nessa informação, não exclusivamente, mas também com base nessa informação, consigam tomar melhores decisões e fazer melhores investimentos na sua vida académica e profissional.” (EnT)

Eventualmente, este ano vão voltar a realizar-se os inquéritos sobre o emprego, como confirmado pelo entrevistado:

“O inquérito aos diplomados na parte do emprego vai começar este ano outra vez, porque, entretanto, foi suspenso e passou a ser feito, de certa forma, centralizado na reitoria. As faculdades que quiseram, nomeadamente, em economia e engenharia, continuaram a fazer os seus estudos. Entretanto, essa outra componente de integração profissional tem a ver com os estudos que se realizam e que se destinam a apoiar os estudantes sendo que os resultados desses estudos estão disponíveis online no site da faculdade, com acesso autenticado” (EnT)

Estes estudos não são apenas para consumo interno, mas também para consumo externo, pois:

“São vários os estudos que são feitos, alguns para consumo interno e outros que são feitos muitas vezes nem se pode chamar estudos, são levantamentos, para dar resposta a pedidos externos, normalmente, via reitoria. Rankings de indicadores que são pedidos por agências internacionais, como é o caso da QS rankings, que faz rankings das universidades a nível mundial e que pedem dados muito específicos, nomeadamente, identificar os seus diplomados que estão a trabalhar por setor e quais são as entidades empregadoras.” (EnT)

A linha orientadora, de seguida mencionada, foi a questão dos alumni, ou seja, dos antigos alunos. Nesta área “[o] que a Unidade tenta fazer com os antigos alunos é manter um espaço de informação e de comunicação que tenha algumas vantagens e ganhos recíprocos.” (EnT). A filosofia que esta Unidade segue, ou gostava de seguir, nesta componente, caracteriza-se pela ideia de haver

“algo aqui na faculdade que vá ter com os antigos alunos, para que estes não recebam apenas a newsletter dos cursos de educação contínua ou a newsletter da faculdade, mas recebam algo mais, relacionado com as questões do emprego e do trabalho, de algum quotidiano da faculdade, e ao mesmo tempo poderem, desta forma, também ter contactos atualizados e portas abertas para chegar a eles tudo aquilo que a faculdade precisa e precisará dos seus antigos alunos para as mais diversas coisas, e não só manter a relação quando se precisa.” (EnT)

A última linha orientadora apontada pelo entrevistado é a questão dos estágios

“A questão dos estágios como disse, ainda há pouco, como havia um défice muito grande de centralização de documentos, de tratamento padronizado e eficiente dos documentos e protocolos de estágio que têm que estar bem organizados porque há auditorias e, por isso, é importante estarem os dados todos organizados, dos locais de entidades de estágio, quem é o orientador, quem é o estagiário, quem é o supervisor, onde é que estagiou, se os protocolos estão arquivados em papel, se estão arquivados em pdf, essas coisas todas...essa área, aquela que estou a fazer, é centralizar a documentação e informação acerca dos estágios.” (EnT).

Estas são as quatro grandes linhas orientadoras que envolvem, por sua vez, os eixos de trabalho da Unidade.

Para que se siga estas linhas orientadoras e se consiga trabalhar nos diferentes eixos, e também apoiar as instâncias já referidas, a Unidade recorre a algumas estratégias, das quais já conseguimos ter um breve vislumbre pelo que já foi dito. Uma das estratégias é através dos recursos online, das quais fazem parte três grandes redes: o Facebook, o

Linkedin e o Sigarra. Na página do Facebook são publicados quase diariamente artigos, notícias, eventos, ofertas de emprego, ofertas de estágio profissional, bolsas de investigação e programas de apoio. No Linkedin há um grupo – Grupo Alumni FPCEUP – dedicado aos antigos alunos da FPCEUP, onde são divulgadas ofertas de emprego exclusivas e notícias sobre a comunidade alumni. Outro dos recursos é a bolsa de emprego. Esta consiste num espaço de aproximação entre candidatos e empregadores. O acesso a este recurso é restrito a estudantes e diplomados que estejam logados no Sigarra. Na página do Sigarra os estudantes contam com uma secção de conteúdos de apoio, onde, existem manuais ligados ao networking, manuais de recrutamento, assim como indicadores de mercado, empregabilidade e empregadores e de perfis e saídas profissionais.

O entrevistado acrescenta dados mais pormenorizados a estas informações, designadamente:

“Online são as redes sociais de teor mais aberto e de teor mais fechado, mais restrito, para diferentes públicos, para Facebook, *Linkedin* com fins agregadores das pessoas e com uma gestão autónoma da minha parte com conteúdos informativos e outros relacionados com este tema do mercado de trabalho (...)”

Mais à frente apresenta uma outra estratégia, ainda, no âmbito online:

“Outra estratégia online é a realização dos mais diversos estudos, por exemplo, uma estratégia é a atualização da base de dados... para relação com os antigos alunos de que há bocado estava a falar. Na parte dos alumni tem uma componente muito importante que é a manutenção e a gestão da base de dados de antigos alunos, isso é muito importante para muita coisa, para a realização de inquéritos online do mais diverso tipo para a divulgação, com captação das pessoas, construção dos inquéritos, recolha de respostas, *follow up*, o pressing que é feito junto das pessoas, recolha dos dados, tratamento dos dados, mais quantitativos, mais qualitativos, produção de relatórios, produção de outros documentos e depois a disseminação desses documentos para os sítios certos.” (EnT)

No rescaldo do que anteriormente mencionei, um dos eixos desta Unidade é apoiar os estudantes na sua inserção no mercado de trabalho, através, por exemplo, de workshops relacionados com a elaboração do CV, simulação de entrevistas de emprego, entre outros. Neste último ano, este serviço conseguiu nesta área de apoio à inserção no mercado de trabalho desenvolver um projeto, como vamos ver posteriormente. Neste sentido, também trabalha neste âmbito de desenvolvimento de projetos.

No dia-a-dia da Unidade, pelo que foi a minha experiência, pelo que observei, pelo que discuti, pelas palavras do orientador local, algumas delas já transcritas, é possível e normal falar das dificuldades e preocupações que a Unidade atravessa. No que toca a preocupações são várias as mencionadas pelo entrevistado. Estas vão desde “compreender, integrar e desmontar aquilo que são as linhas orientadoras e estratégicas da faculdade e da universidade e transpô-las para o campo interventivo da unidade. Isso é a preocupação fundamental.” (EnT). Outra tem a ver com o

“responder da forma mais competente e célere possível, sempre com sentido crítico, proatividade e sentido de inovação e de melhoria contínua ao fazer esse trabalho. Quando internamente há um desafio ou um pedido tento cumpri-lo de forma rápida, eficiente e competente e sempre que me é possível tento introduzir valor naquilo que faço em métodos e em conteúdos.” (EnT)

No meio e no cruzar destas preocupações, o mesmo depara-se com algumas dificuldades neste trabalho: “[u]ma das principais dificuldades que senti ao longo dos anos tem a ver com a cultura das faculdades serem muito diferentes.” E outra “dificuldade que resulta disto que acabei de dizer prende-se com o facto de a Unidade, na sua estrutura, nos seus recursos, nunca ter sido reforçada, ou seja, continua a ser constituída por uma pessoa e inevitavelmente é impossível uma pessoa fazer em quantidade e qualidade e em diversidade o trabalho que idealmente deveria ser feito” (EnT).

De forma a sistematizar e organizar toda esta informação apresento, de seguida, um quadro com as atividades da UAIPA que engloba as suas linhas orientadoras:

Área 1- Estudos internos/ assessoria de informação
Estudos para o QS World University Ranking “Onde trabalham os diplomados pela FPCEUP?”
Inquérito aos estagiários MIPS e MCED
Inquérito aos diplomados do Programa Doutoral em Psicologia
Outros.
Área 2- Apoiar a integração profissional dos diplomados
Acolher os contactos institucionais de apresentação de oportunidades de Emprego e Estágio Profissional e divulgar os mesmos

Responder a solicitações dos estudantes e diplomados
Gerir a bolsa de emprego da FPCEUP (Sigarra) e o Portal de Emprego da UP, mantendo uma BD com indicadores de utilização mensal
Pesquisar e seleccionar novas ofertas de emprego e estágio, conteúdos noticiosos, etc., e divulgar os mesmos através dos canais de comunicação
Promover internamente o programa de estágios profissionais Santander, colaborar com a equipa de reitoria na angariação de orientadores académicos e outros formalismos
Conceber, implementar e avaliar o Programa de Mentoria Profissional da FPCEUP
Área 3- Gestão de protocolos de estágio e dissertação
Assegurar todos os processos em matéria de formalização dos estágios curriculares e dissertações do MCED e MIPS
Criar um repositório de recursos partilhados para docentes no âmbito dos estágios (mapa de protocolos, protocolos digitalizados e minutas) e assegurar uma atualização regular do mesmo
Implementar um formulário online para receção de novas propostas de estágio, preparar descritivos, encaminhar os mesmos para os docentes e fazer o seu follow-up
Área 4- Manter e reforçar os canais de comunicação com os alumni
Assegurar os diversos processos de recolha dos contactos dos alumni e atualizar regularmente a base de dados de contactos
Assegurar a emissão de novas credenciais para a autenticação no Sigarra aos alumni da FPCEUP
Dinamizar o grupo Alumni FPCEUP no LinkedIn, mantendo uma BD com indicadores de utilização mensal
Área 5- Representar a FPCEUP em grupos de trabalho da UP e iniciativas com importância estratégica para a faculdade
Participar no Conselho Consultivo do Observatório do Emprego da UP
Participar no Grupo de trabalho “Alumni” da UP
Área 6- Comunicação e divulgação interna
Realizar sessões de apresentação da UAIPA aos estudantes dos cursos LCED, MCED e MIPS bem como aos Mentores FPCEUP
Criar um repositório de recursos partilhados (sigarra) para docentes no âmbito dos vários estudos realizados pela UAIPA e divulgar os mesmos junto dos seus destinatários

Organizar sessões de apresentação dos estudos realizados pela UAIPA aos docentes
Reestruturar o conteúdo, estrutura e grafismo da página da UAIPA no sigarra

Quadro 3 – Principais atividades desenvolvidas pela UAIPA (informação retirada de documentos oficiais da UAIPA)

Capítulo V

5. A vida numa unidade de apoio à integração profissional e alumni: a experiência de um estágio neste contexto

Numa fase ainda anterior à minha entrada, comecei por estabelecer contacto com o meu orientador local para discussão e definição de alguns contornos do que seria a minha intervenção naquele contexto de estágio. Conversamos, primeiramente, sobre qual era o cerne de trabalho do meu orientador de estágio, falamos onde me iria estabelecer durante os seis meses de estágio (setembro de 2017 a fevereiro de 2018), onde teria uma secretária própria e, por fim, questionou-me qual seria o meu papel naquela Unidade, qual seria o objetivo da minha intervenção, o que queria afinal fazer naquele contexto? A minha resposta foi apenas, quero envolver-me em tudo, conhecer e fazer um pouco de tudo e depois falamos. E assim foi...

Neste capítulo vou, então, abordar aquele que foi o meu trabalho nestes seis meses de estágio na UAIPA, dividindo este capítulo em três partes que considere mais importantes.

5.1. Do primeiro contacto com a UAIPA da FPCEUP ao seu conhecimento

Lembro-me, como se fosse hoje, do meu primeiro dia na UAIPA, lembro-me essencialmente do nervosismo, da ansiedade e da motivação de dar o meu melhor. Lembro-me de chegar cedo, muito antes da hora, para ter tempo de acalmar o nervosismo, ou se calhar foi mesmo para causar uma boa impressão. Quando entrei pela primeira vez no gabinete onde se situa esta unidade parece que toda a agitação foi embora e deu lugar a um novo perfil, marcado pelos acontecimentos desse dia, desse primeiro contacto. Esse primeiro contacto marcou-me pela surpresa. Primeiro, foi um dia de completas discussões sobre posições relativamente às lógicas de atuação da faculdade, com opiniões críticas bastante diferentes, contudo,

“Procurei sempre fazer ver a minha opinião, uma vez que, em alguns pontos temos perspetivas que embora se cruzem caracterizam-se por um olhar diferente sobre as coisas.” (N.T.1.38)

As discussões, os posicionamentos, os olhares, foi algo que eu não estava nada à espera, esta disponibilidade para conversar, foi algo que me surpreendeu pela positiva e que me foi muito útil, interessante e importante ao longo do estágio. Se, num primeiro

momento, antes da minha chegada, pensei que o meu estágio se iria reger pela oportunidade de fazer e pronto, acabei nesse primeiro dia com esta ideia, porque foi muito mais que isso, foi um fazer e vamos conversar sobre isso, sobre como fazer, sobre a melhor maneira de fazer, sobre a importância de se fazer ou não, e isto, constituiu sem dúvida a maior riqueza do meu estágio porque me incentivou e motivou a pensar sempre mais além, pois

“(…) muitas das conversas sobre os planos, atividades, funções, ações do serviço, de como fazer “isto”, como fazer “aquilo”, caminham muitas vezes para o questionamento e reflexão de tudo o que está por trás de tudo isto.” (N.T.1.41)

Estas foram as lembranças que ficaram naquele que foi o primeiro contacto. Mas não ficaram por aqui. Estes primeiros dias foram dias agitados no sentido de conhecer o trabalho desta Unidade, foram dias de exploração e de aprendizagem mais no sentido estrutural e administrativo da UAIPA:

“Os meus primeiros dias, na Unidade de Apoio à Integração Profissional e Alumni, foram dias de exploração e por conseguinte de adaptação. Nestes dias estive a aprender como lidar com as ferramentas físicas do serviço: como mexer com a impressora, como arquivar protocolos, como elaborar protocolos, como pedir materiais para o funcionamento quotidiano do serviço, como utilizar o programa excel, entre outras coisas.” (N.T.1)

Também, nestes primeiros dias na Unidade, a minha experiência caracterizou-se pela leitura de vários estudos e relatórios elaborados no seu âmbito:

“Ainda nesta etapa, fui lendo algumas das pastas que existiam na Unidade, essencialmente sobre temas e estudos que foram feitos.” (N.T.1.1)

Esta etapa foi bastante importante para o meu percurso de estágio, pois permitiu-me perceber um conjunto de lógicas desta Unidade: quais são os estudos mais importantes e com mais enfoque, quais são os seus objetivos, quais os métodos de investigação utilizados, qual o nível de participação dos inquiridos, assim como o grande foco destes estudos:

“Grande parte dos temas e estudos focam-se nas saídas profissionais dos diplomados, das necessidades do mercado de trabalho, nos empregadores de diplomados da FPCEUP, nos percursos dos diplomados e nas suas funções. Essencialmente, estes estudos fornecem indicadores importantes, essencialmente focados na avaliação do grau de satisfação, etc., no geral, indicadores mais quantitativos.” (N.T.1.2)

Familiarizar-me com estas realidades permitiu-me um conhecimento mais profundo sobre o trabalho desta Unidade e permitiu-me bases para alguns questionamentos sobre

este funcionamento possibilitando a formação de algumas opiniões da minha parte. Assim, as conversas estabelecidas, a leitura de documentos, e dos estudos, assim como a observação, constituíram-se elementos fundamentais para a minha adaptação e familiaridade a este contexto.

5.2. Da fase de adaptação à participação

Depois desta primeira fase foi necessário começar a participar e a envolver-me mais ativamente nas atividades do serviço, começar a entrar em ação. Aqui a observação também se constituiu como elemento fundamental para perceber como deveria agir em determinadas situações. O meu estágio foi rico no que toca à oportunidade de participar nas mais diversas atividades: reuniões, apresentações do serviço, representações do serviço, conversas com docentes, estudantes e antigos estudantes que se apresentaram à Unidade, e desenvolvimento de um projeto e de estudos.

Foi-me dada a oportunidade de participar em reuniões do Conselho Consultivo do Observatório de Emprego da UP que foram importantes para perceber muito da lógica em que a reitoria trabalha, muito com estatística, com números, ou seja, estas reuniões funcionam muito numa lógica de apresentação de resultados e não tanto numa lógica de discussão participativa e construtiva. Desta forma, da minha participação, retiro que estas reuniões são uma mais valia, uma vez que se constituem como uma oportunidade dos gabinetes dirigidos às questões da integração profissional se reunirem e, portanto, discutirem em conjunto as melhores opções para esta área que, aqui, me apresento a discutir:

“Na primeira semana de estágio participei numa reunião, na reitoria, do Conselho Consultivo do Observatório de Emprego.” (N.T.1.13)

“Esta reunião tinha como fio condutor abordar: a aprovação da ata da reunião anterior, os estudos dos diplomados inscritos no centro de emprego, o Projeto GemCat, o Programa acredita-te, a FINDE.U, entre outros assuntos. Porém, o que essencialmente se falou foi sobretudo dos números de diplomados inscritos no centro de emprego, o que não deixa de ser importante, se esta informação fosse disponibilizada de forma aprofundada e crítica.” (N.T.1.14)

No mês de outubro tive a oportunidade de, em conjunto com o meu orientador local, ir em representação da FPCEUP à Feira Internacional de Emprego, à FINDE.U. Esta foi umas das experiências vividas neste estágio que mais riqueza me trouxe a nível de aprendizagem e de constatação de algumas realidades. A FINDE.U, como já caracterizei

anteriormente (capítulo 3), é uma feira de emprego organizada pela UP e por mais duas universidades:

“Ainda neste mês a UAIPA deslocou-se à FINDE.U que é a feira de emprego da Universidade do Porto. Num primeiro momento de chegada começamos a dispor todo o material que tínhamos em cima de uma mesa. Esta mesa foi partilhada com a FDUP – Faculdade de Direito da Universidade do Porto.” (N.T.1.20)

Após nos estabelecermos, começamos a conversar com a colega e um antigo estagiário que também trabalham num gabinete que trata das questões da integração profissional:

“Mal chegamos começamos a conversar com a colega do gabinete do estudante, empregabilidade e alumni (GEEA) e um ex-estagiário dela nesta faculdade, aluno de Psicologia da nossa faculdade, o que proporcionou uma conversa muito interessante onde foram abordados temas como o sistema democrático ou antidemocrático das universidades, onde há enormes burocracias com enormes faltas de coerência, onde se sublinha a necessidade de haver um 25 de Abril dentro da universidade.” (N.T.1.21)

Depois desta conversa resolvi dar uma volta pela feira para conhecer as entidades presentes e também integrar-me um pouco no ambiente. O ambiente que observei proporcionou-me uma grande desilusão, principalmente sendo eu uma finalista, pois senti-me completamente desintegrada e sem opções para o futuro, rodeada de um mundo cheio de engenheiros, informáticos, e empresas atrás de empresas:

“Num outro momento fui dar uma volta à feira e mais uma vez comprovei esta lógica empresarial que domina a universidade – todas as entidades que se encontravam na feira eram empresas, à exceção das forças militares, aéreas e marítimas.” (N.T.2.9)

Anteriormente referi que este dia foi um dia de grandes constatações, e esta foi uma delas. Outra constatação aconteceu numa conversa com a colega do gabinete da FDUP, onde houve uma troca de opiniões na comparação entre gabinetes e uma promoção de estratégias que fomentam a visão dos estudantes como um produto/mercadoria por parte dessa colega, uma vez que para a mesma não havia outra forma de fazer as coisas:

“O meu orientador local questionou-a quais as estratégias do gabinete dela, mais precisamente na promoção de iniciativas, onde deu o exemplo dos estágios de verão extracurriculares não renumerados. O orientador local afirmou que não divulgava esse tipo de iniciativas «porque ia contra a ideologia da faculdade uma vez que a mesma assumia uma posição de negação sobre iniciativas que fomentassem essa visão dos estudantes» ao qual a outra colega respondeu «mas isso é estúpido»” (N.T.2.16)

No âmbito do trabalho da Unidade tive, ainda, a oportunidade de estar presente em algumas apresentações da mesma, chegando mesmo a organizar uma apresentação. No total foram três as apresentações em que estive presente e participei: na XXV Semana de Psicologia e Ciências da Educação; a uma turma de mestrado de Ciências da Educação e

outra de Psicologia. Estas apresentações foram bastante importantes, primeiro, porque me fizeram sair da zona de conforto e lidar de frente com as pessoas e, segundo, porque permitiram perceber qual o feedback que os estudantes têm sobre este serviço. Desta forma, pelo que me apercebi, a grande maioria dos estudantes desconhece por completo a existência desta Unidade, assim como o seu trabalho, como destaco nas minhas notas de terreno:

“No fim da apresentação da nossa Unidade, pedimos a opinião a todos os presentes. Ficamos a saber que todos os participantes estavam no curso de psicologia no 4º ano e que desconheciam por completo a existência desta Unidade e que pelas palavras deles era uma pena porque realmente tinha ferramentas que eles achavam importantes” **(N.T.1.6)**

“Na segunda semana de dezembro, fomos apresentar esta Unidade a uma aula do 1º ano do mestrado em ciências da educação. No início da apresentação perguntamos aos estudantes se eles conheciam o serviço e para que servia, pelo que a resposta foi negativa. Já no final, perguntamos se esta apresentação lhes tinha sido útil? A resposta foi positiva (...)” **(N.T.1.32)**

Ainda neste seguimento, tive a oportunidade de organizar e realizar a última apresentação do serviço junto dos estudantes. Devido às barreiras que para mim significa falar em público e ao facto de, ainda por cima, desta vez, ter sido apenas eu a apresentar, esta atividade foi a mais difícil para mim. Contudo, acabou por ser muito gratificante e deu para perceber que, apesar de a grande maioria dos estudantes não conhecer esta Unidade, andam preocupados com estas questões da integração profissional:

“No mês de fevereiro realizei a minha primeira apresentação do serviço sozinha, ou seja, basicamente fui eu que falei do trabalho da Unidade. Foi uma das experiências de estágio que menos gostei porque odeio apresentações, contudo, no final, senti-me completamente gratificada com esta experiência porque senti que quebrei algumas barreiras que tinha dentro de mim e que saí da minha zona de conforto. Assim, a apresentação correu muito bem, foi uma apresentação a uma turma de psicologia que era super atenta e comunicativa. Nota-se, no geral, que estavam bastantes preocupados com estas questões profissionais e naquilo que a Unidade lhes tinha a oferecer nesse âmbito. Quando falei no programa de mentoria profissional foi um alvoroço com toda a gente a perguntar se podia participar e como o podiam fazer, portanto, notava-se que eram estudantes empenhados na construção do seu percurso profissional.” **(N.T.1.36)**

Outra das participações que eu destaco e que me proporcionou um nível maior de perceções foi a participação no 7º Encontro Nacional de Gabinetes de Saídas Profissionais, cujo programa descrevo na seguinte nota de terreno:

“Também no mês de fevereiro fui, no âmbito da UAIPA, ao 7º *Encontro de Gabinetes de Saídas Profissionais*. Este foi um encontro bastante interessante e de grande aprendizagem. O programa deste encontro estava dividido em quatro partes: a primeira

que era uma palestra sobre a “A universidade e a empresa: potenciar sinergias”, a segunda parte intitulava-se de “Barómetro de talento” onde foram pessoas e organizações apresentarem-se; terceira parte foi as empresas a falar sobre “entre o correto e o eficaz: como se candidatar a um lugar na minha empresa” e por último foram os antigos alunos a falarem da “eficácia e empregabilidade: como os gabinetes de empregabilidade podem inovar no apoio aos alunos”. (N.T.1.37)

Este encontro contou com a presença de entidades empregadoras, antigos alunos, profissionais destes gabinetes para discutir questões relativas ao primeiro emprego, sendo que este era o objetivo principal do encontro. Passamos o dia todo a falar de talentos, de desenvolvimento de competências, das necessidades do mercado de trabalho, de empreendedorismo e, claro está, de empresas:

“Na parte em que o representante do IEFP falou, abordou a questão do desafio que é nos ajustarmos às necessidades do mercado de trabalho.” (N.T.2.10)

Desta forma, a participação nas atividades que até aqui mencionei, permitiu-me perceber e refletir sobre aquilo que eu tenho vindo a falar ao longo deste trabalho e sobre aquele que é um dos objetivos do meu estágio: perceber as lógicas de atuação e os discursos dos gabinetes de integração profissional em torno das questões relativas ao apoio à integração profissional, possibilitando-me perceber qual a relação que se estabelece entre a universidade e o mercado de trabalho

“Estas questões deixaram-me bastante reflexiva no sentido de questionar: como é que se trabalha isto? Como deixar de aceitar estas lógicas como normais? Como pode o meu trabalho abordar apenas a relação entre a universidade enquanto instituição e o mercado de trabalho sem ter em conta os discursos e perceções dos estudantes, uma vez que estes são a principal parte envolvida? São questões que eu continuo a refletir, onde questiono qual é o meu papel aqui enquanto especialista em ciências da educação?” (N.T.2.24)

5.3. Da definição de projetos ao projeto principal: Mentoria.PRO – Programa de Mentoria Profissional

Numa fase inicial do meu estágio, juntamente com o meu orientador local, foi necessário delinear aquilo em que seria mais importante envolver-me durante o estágio. Assim, apontamos cinco pontos em que deveria trabalhar, baseados naquilo que achei que seria mais interessante para aquele que era o meu objeto de estudo. Alguns dos pontos mencionados anteriormente ligam-se à apresentação do serviço junto dos estudantes, à

participação em feiras, reuniões e encontros. Outros pontos vou apresenta-los neste subcapítulo.

O estudo que ficou por realizar

Fez parte do meu estágio o desenvolvimento de projetos, sendo o principal o projeto da Mentoria.PRO – Programa de Mentoria Profissional, que abordarei de seguida. Para além deste, tentei desenvolver um estudo junto de empregadores de diplomados em Ciências da Educação. Este estudo não chegou a ir para a frente, contudo, estive ainda uns meses a trabalhar nele, pelo que, penso que deve ocupar um pequeno lugar neste relatório, nem que seja para deixar a ideia no ar. Para este estudo cheguei a fazer o dossier de trabalho e uma proposta de guião de entrevista, como referi na minha nota de terreno:

“Ainda neste período comecei a desenvolver um estudo “A integração profissional dos diplomados em CE – o olhar das entidades empregadoras”. Este estudo ainda se encontra numa fase preliminar, em que o dossier de trabalho já se encontra escrito, assim como uma proposta de guião de entrevista, contudo ainda é uma fase onde se precisa de limar algumas coisas, assim como reunir com outras pessoas para se dar o passo em frente.” (N.T.1.18)

O tentar desenvolver este estudo foi muito importante para perceber e entrar dentro daquelas que são as rotinas da Unidade no que toca à elaboração de estudos, pois aprendi a importância que um dossier de trabalho tem para a validade e pertinência do estudo junto dos docentes, direção da faculdade, etc. Aprendi, igualmente, a necessidade de formar grupos de trabalho e de captar a motivação para a participação das pessoas e, sobretudo, foi importante porque me obrigou a ver outros estudos, alguns internos que já tinha lido, mas essencialmente externos e a reequacionar o estudo perante aqueles que eram os meus objetivos:

“O mais interessante nesta fase liminar foi pegar noutros estudos já realizados noutras faculdades e universidades e analisar todas as lógicas e discursos nelas presentes estudos. Comecei por pegar nestes estudos para observar as boas práticas que se têm realizado noutros âmbitos, contudo dei por mim a estudá-los e a absorver o máximo deles para reequacionar toda a lógica e discursos que queria que estivessem presentes no estudo que estou a desenvolver.” (N.T.1.19)

Foi realmente uma pena este estudo não ter avançado devido à falta de recursos e também de tempo tendo em conta aquela que é a duração do estágio.

Mentoria.PRO – O programa de Mentoria Profissional da FPCEUP

Após este parêntese, falemos agora no Programa de Mentoria Profissional – A Mentoria.PRO.

- Breve caracterização do projeto:

O Programa de Mentoria Profissional – a Mentoria.PRO, visa ser um contributo facilitador no processo de transição e integração no mundo do trabalho, através de um acompanhamento de um para um, ou seja mentor/a (antigo aluno da FPCEUP) - mentorando/a (atual estudante da FPCEUP), onde esta relação de partilha de experiências, conhecimento das realidades e dos contextos, assim como o desenvolvimento das e de novas competências, encerra em si inúmeras vantagens, quer para o/a mentor/a como para o mentorando/a. Com este programa pretende-se que os/as estudantes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto identifiquem e desenvolvam competências diversas através da sua aproximação a realidades e contextos associados a distintos percursos profissionais. Desta forma, os objetivos da Mentoria PRO, de acordo com o seu regulamento, passam por²⁶:

1. Proporcionar aos participantes a troca de conhecimentos, experiências e estratégias adotadas no mundo profissional, fomentando a reflexão sobre projetos de vida e carreira;
2. Possibilitar aos/às estudantes, para além da formação académica, uma experiência complementar que possibilite o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais;
3. Apoiar a construção do percurso académico e/ou profissional do/a estudante, abrindo-lhe portas a um maior conhecimento da expressão profissional do seu curso;
4. Ter um contacto privilegiado com saídas profissionais do curso;
5. Adquirir conhecimento prático do exercício profissional;
6. Ampliar e/ou diversificar a sua rede de contactos profissionais;
7. Estreitar relações académicas e profissionais, através de uma partilha e co-construção de conhecimentos e visões sobre a identidade profissional e atualização dos conhecimentos dos participantes;

²⁶ Informações retiradas do regulamento do Programa de Mentoria Profissional – Mentoria.PRO disponível para consulta no https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=mentoriapro

8. Promover o desenvolvimento de competências relacionais, alicerçadas no percurso de experiências académicas e profissionais;
 9. Fomentar a interação entre a formação científica e a prática profissional numa ótica que permita ao/à mentor/a um (re)conhecimento das exigências da formação académica, que seja fomentadora de novos conhecimentos e significados para as respetivas áreas profissionais;
 10. Contribuir para uma maior aproximação entre a FPCEUP e os seus alumni;
- Construção e desenvolvimento do projeto – etapas e estratégias

Este projeto começou de uma conversa entre mim e o orientador local, onde ele me apresentou várias propostas de projetos para me envolver. O mesmo disse-me que havia um projeto que já há muito queria desenvolver, mas que ainda não tinha tido oportunidade. O projeto de que falava era o projeto da mentoria profissional. Depois de ele me ter dado umas luzes do que poderia ser este projeto fiquei logo interessada porque no fundo acaba por, num só projeto, pôr em relação três forças: os estudantes, as entidades empregadoras e a faculdade. Por isso, parti logo da ideia de que seria um bom projeto para colocar estas relações numa outra perspetiva.

Começamos a pensar neste projeto logo no primeiro mês de estágio, ou seja, em setembro e a última etapa do mesmo deu-se em abril, tendo sido um total de oito meses dedicados a este projeto. Após muito conversarmos sobre o projeto decidimos que sozinhos não íamos conseguir dar conta de tudo dentro do tempo e também decidimos que o dispositivo de mentoria da faculdade seria um ótimo aliado na construção deste projeto, assim como um grande contributo para o seu desenvolvimento. Desta forma, marcamos uma reunião com uma mentora deste dispositivo para lançarmos a ideia e ouvirmos a perspetiva dela, assim como a sua posição e a do dispositivo de mentoria. Contudo, antes de reunirmos achamos oportuno ter já o esboço de um regulamento que servisse de base, assim como um cronograma para nos ajudar a estabelecer etapas e a visualizar estrategicamente este projeto. Era importante levar estes dois materiais para esta primeira reunião para conseguirmos passar o máximo de informação possível e avançarmos com este projeto o quanto antes.

Nesta linha, uma das etapas foi então a construção de um regulamento para este programa, contudo, até chegarmos ao regulamento definitivo ainda levou tempo, por isso,

primeiramente, foi necessário construir um esboço do regulamento, até pela necessidade de dar conhecimento do programa. Quem tratou da construção deste esboço do regulamento fui eu. Esta foi uma etapa bastante importante e interessante, uma vez que foi precisamente nesta etapa que procurei delinear os contornos deste projeto, a partir de uma pesquisa sobre boas práticas estabelecidas noutros lugares:

“Este projeto, como todos os outros, implica coordenação, estratégias, procedimentos e estudo. Uma das primeiras etapas para o desenvolvimento do mesmo foi pesquisar boas-práticas existentes noutras faculdades e universidades. Esta pesquisa foi crucial para perceber as lógicas, que aqui estão também subjacentes, assim como construir um regulamento que, embora baseado nestas práticas, procura seguir um traço centrado essencialmente nas vantagens que pode advir para o mentorando e para o mentor em termos de aprendizagem, assim como nas relações que daqui se podem construir.”
(N.T.1.16)

Após a construção do esboço do regulamento, começamos a delinear o cronograma para o desenvolvimento deste projeto. Este foi elaborado por mim e pelo orientador local, numa troca de opiniões e disponibilidade. Como falei anteriormente, a elaboração deste cronograma foi bastante importante para vislumbrar cronologicamente as etapas, os procedimentos e tudo o que envolve a construção deste projeto.

Concluídas estas etapas chegou a hora de reunirmos, então, com a mentora do dispositivo da Mentoria Académica, onde lhe explicamos os objetivos deste projeto, apresentando-lhe o regulamento e o cronograma. A ideia foi bem-recebida conseguindo o apoio da Mentoria Académica que se disponibilizou para toda e qualquer ajuda nas várias etapas que compõem este projeto. A partir daqui a construção do projeto naquelas que foram as próximas etapas foi sempre uma construção em conjunto apoiada por todos os que se disponibilizaram:

“Toda esta construção foi/é apoiada em vários alicerces, nomeadamente conversas com o orientador local em torno das melhores opções que se adequem aquilo que realmente é ou deve ser importante para os estudantes e profissionais; a equipa de mentores académicos que juntou um grupo de embaixadores deste projeto. Estes são os principais alicerces que contribuem com ideias, cenários e ações concretas do projeto, essencialmente através das reuniões que, ainda poucas, foram suficientes para lançar um maior animo” **(N.T.1.17)**

A próxima etapa seria aprovar um regulamento definitivo, contudo, esta foi a etapa que demorou mais tempo a ficar definida e, por conseguinte, a que atrasou todas as outras etapas, contudo, para as coisas não ficarem paradas, e porque um programa não funciona só de regulamentos, avancei para as próximas etapas, nomeadamente, para a etapa de dar a conhecer o programa, tanto aos estudantes como aos alumni, via online, uma vez que

esta é a maneira mais fácil de a eles chegar. Também no que envolve esta etapa foi necessário construir uma base de dados dos alumni para agrupar aqueles que se adequariam ao projeto.

“No que toca à Mentoria.PRO, como o regulamento ainda não se encontra completamente definido, tenho trabalhado na elaboração dos textos para dar a conhecer o programa e, por conseguinte, convidar os antigos estudantes (alumni) a serem mentores/as, texto esse que será enviado inicialmente por email e posteriormente será adaptado para divulgação nas redes sociais, para atingir e chegar o mais depressa possível e em primeira instância a estes antigos alunos. Também neste âmbito tenho trabalhado na organização da base de dados e atualização da mesma para sinalizar os alunos que se encaixam no perfil deste programa e a quem é mais fácil de chegar.” (N.T.1.26)

Após toda a divulgação foi necessário abrir as inscrições aos estudantes e antigos alunos. Para isso, foi necessário construir uma ficha de inscrição, com a linguagem própria e adaptada a cada grupo. A construção destas fichas de inscrição envolveu algumas particularidades, uma vez que o projeto também apresenta algumas particularidades diferentes de outros projetos semelhantes. Neste projeto ficou definido que, ao contrário do que se passa noutros casos iríamos, agrupar cada estudante (mentorando) ao antigo aluno (mentor) tendo em conta os seus interesses, as suas motivações, as suas experiências para que resultasse num *emparelhamento* vantajoso para ambas as partes.

Passados uns meses, fechamos as inscrições e finalmente aprovamos oficialmente o regulamento com o acordo da coordenação científica da Unidade. Após as inscrições foi necessário agrupar os pares tendo, então, em conta essas particularidades. Foi um processo penoso e um tanto ou quanto ingrato e que, por isso, serviu de aprendizagem para uma futura nova edição deste projeto. Contudo, foi um processo feito em conjunto onde todos trabalharam, de forma a obedecer o mais criteriosamente possível às normas estabelecidas no regulamento para que todos os participantes saíssem deste projeto satisfeitos:

“A seguir a esta etapa conseguimos finalmente chegar à parte dos matchings, ou seja, do emparelhamento. Este conforme consta no regulamento tem algumas particularidades, devendo aproximar o mais possível os interesses e motivações dos mentorandos com os dos mentores e daí formar um “par”. Esta tarefa foi feita por mim, por o meu orientador local, por dois membros pertencentes à mentoria académica e, no caso do grupo de ciências da educação, pela aprovação da professora Teresa Medina. Foram realizadas 3 reuniões para fechar esta fase.” (N.T.1.34)

Fechada mais uma etapa, foi necessário passarmos para uma última: a organização do I Encontro-Convívio da Mentoria.PRO. Esta foi a etapa em que mais elementos trabalharam em conjunto. Aqui, foi necessário organizar toda uma equipa onde cada um ficaria encarregue de determinadas funções. Nesta fase foi necessário pensar na organização da sala, no lanche, na apresentação do programa, na organização e nas tarefas de cada membro que faria parte do *staff* nesse dia, dos convites para o diretor da faculdade e para as coordenadoras científicas, também elas parte integrante deste projeto. Foi ainda necessário pensar nos convites para os estudantes (mentorandos) e os antigos alunos (mentores), e pensar numa atividade para desenvolver nesse encontro-convívio e que ajudasse e promovesse a interação entre os mentores e os mentorandos:

“(...) Chegou finalmente a parte dos mentores conhecerem os seus mentorandos através de um encontro-convívio, na faculdade. Esta opção foi tomada de modo a oficializar e institucionalizar este programa com a presença do diretor, dando a oportunidade aos antigos alunos de voltarem à sua faculdade. Para este encontro-convívio, foi necessário pensarmos em toda a logística, desde a organização da sala, ao lanche e também a uma atividade, pois achamos que seria interessante realizar uma atividade para os mentorandos e os mentores interagirem. Assim foi: eu, o orientador local e alguns membros da mentoria académica pensamos nessa atividade que acabaria por ser uma troca de contactos escritos num envelope dirigido ao seu “par” e na altura do encontro teria de encontrar, quer os mentorandos, quer os mentores o seu “par”.
(N.T.1.34)

Para melhor compreensão da atividade, passo a explicar mais detalhadamente a mesma. Esta consistia em cada elemento do par, mentor e mentorando, receberem um envelope apenas com o seu nome na parte de fora. A ideia era abrir o envelope depois da apresentação do programa aos mentores e mentorandos e aí começar a atividade. Dentro do envelope estariam os dados de cada elemento do par com o objetivo de, tanto o mentor como o mentorando, irem na busca do seu par, interagindo, pelo meio, com o resto dos participantes. Devido à falta de comparência de grande parte dos inscritos, esta foi alterada, resultando numa outra dinâmica ainda mais interessante e que possibilitou o debate em pequenos grupos entre mentores e mentorandos. Quem não esteve presente neste convívio recebeu os respetivos dados do seu par via e-mail. A partir daqui as relações estabelecem-se conforme a disponibilidade e os critérios de cada par que se formou, sendo que a equipa responsável apenas interfere quando solicitada.

Falando introspetivamente sobre esta experiência, a construção e desenvolvimento de um projeto como este deu-me a oportunidade de experimentar, em contexto real, um dos papéis de um profissional em ciências da educação. Aliás, não me deu só a oportunidade

de sentir esse papel mas, também, de perceber a sua importância no desenvolvimento de um projeto no âmbito desta Unidade. Para além de me fazer crescer enquanto profissional, fez-me crescer também em conhecimento, em experiência e em interação:

“(…) Todas estas etapas e tudo o que elas acarretam foram de um crescimento enorme onde fiquei por dentro do que é nos envolver num projeto de raiz. O contacto com outras pessoas foi também de um grande crescimento e depois, claro está, houve coisas que correram menos bem mas que nos vão dar hipótese de, eventualmente, para o ano, se existir outro programa de mentoria profissional, o melhorarmos.” **(N.T.1.34)**

Capítulo VI

6. Confronto entre a teoria e a prática – Apresentação e discussão de algumas realidades observadas

No capítulo anterior falei sobre aquelas que foram as minhas vivências e experiências durante o meu estágio. Estas mesmas vivências e experiências trouxeram, como esperado, novas competências, novas responsabilidades, novas aptidões, mas essencialmente trouxeram-me novos conhecimentos e elementos sobre a realidade observada e experienciada que são importantes trazer para aqui e discuti-los.

Através da observação e da participação em atividades decorrentes do meu estágio consegui perceber, ou melhor, constatar algumas realidades já discutidas teoricamente em capítulos anteriores, daí o confronto entre a teoria e a prática:

6.1 Adaptação da universidade às necessidades do mercado de trabalho - a lógica empresarialista em grande escala

Uma das realidades observadas foi o discurso recorrente de a universidade se ajustar e adaptar às necessidades do mercado de trabalho. Este discurso esteve presente em todos os passos que dava.

Quando estava a ler estudos:

“Queria que este estudo fugisse a tudo ou quase tudo o que se tem estudado noutras instituições de ensino superior, uma vez que a maior parte dos discursos existentes nestes estudos, sobre a importância e os objetivos dos mesmos rondavam à volta do mesmo – perceber quais as necessidades efetivas do mercado de trabalho; adequar as ofertas formativas aquilo que são as necessidades do mercado de trabalho” (N.T.2.8)

Quando participei na reunião do Conselho Consultivo do Observatório de Emprego na reitoria:

“Na parte em que o representante do IIEFP falou, abordou a questão do desafio que é nos ajustarmos as necessidades do mercado de trabalho.” (N.T.2.10)

Quando marquei presença no 7º Encontro de Gabinetes de Saídas Profissionais:

“Falou-se novamente de como os gabinetes podem inovar para responder às necessidades das empresas para eles poderem escolher um talento. (...)” (N.T.2.13)

Nesta linha, dentro do âmbito de trabalho destes gabinetes, este foi o discurso mais fluente, onde a maioria das preocupações era a necessidade de ajustarmo-nos às necessidades do mercado de trabalho. Esta realidade é notória, não fosse ela estar presente naquele que é o Programa de Ação da UP e que influencia toda a ação da UP. Neste programa é defendida a ideia e a necessidade de sermos capazes de “responder aos sinais duros do tempo em que vivemos, certamente que adaptando, reorganizando, racionalizando e cooperando com quem está mais próximo e mais distante” (2014: 7). Assim, este programa influencia a ação de toda a UP a resolver os problemas sociais, políticos e económicos que atravessam os tempos atuais através da opção da adaptação. Ainda neste seguimento, o programa afirma “[q]uero uma U.Porto por todas as formas aberta à Sociedade e promotora do debate dos problemas sociais, culturais, económicos e políticos de Portugal e do Mundo.” (idem: 10).

A questão que agora coloco é: como pode haver debates sobre os problemas sociais, culturais, económicos e políticos se continuamos a alimentar o discurso da adaptação? Ao adaptarmo-nos às exigências daqueles que são os problemas dos tempos atuais acabamos por restringir a nossa posição relativamente a eles e acabamos por os aceitar e não os pôr em debate, caindo nas pressões destas forças produtivas, conduzindo, desta forma, às transformações das universidades que no início deste trabalho abordei e consecutivamente à propagação destes discursos. O caminho da adaptação é encarado como o caminho natural e único a seguir, onde não há questionamentos sobre o mesmo, não há posições críticas sobre o mesmo, como se não houvesse alternativa, como demonstro na seguinte nota de terreno:

“continuamos numa troca de ideias onde eu tentava puxar a conversa dizendo que o trabalho é um direito, que devemos focar-nos nos estudantes e no fomento, não na formatação do seu espírito crítico, e que esse tipo de iniciativas não deveria ser divulgado dentro de toda a universidade, ao qual ela responde «mas assim, ao não divulgar estas iniciativas a faculdade perde competitividade».” (N.T.2.24)

Encarmos o caminho da adaptação como o verdadeiro e único caminho, caímos, segundo Magalhães (2006), no discurso do “paradigma da adaptabilidade” anteriormente discutido. E é exatamente este o panorama a que eu assisti durante o meu percurso de estágio, vejamos:

“Mediante isto, foi-me alertado para ter cautela com a minha posição extremista, uma vez que em função da realidade em que se vive, por mais que a minha posição seja correta, não se pode cair em falácias quando a “realidade é isto e pronto”. (N.T.2.14)

Verificamos, desta maneira, uma lógica de atuação que, pelo que observei, é dominada por uma narrativa completamente empresarialista. Esta narrativa ancora lógicas do mercado que são assumidas pelo ensino superior nos seus discursos e lógicas de atuação:

“Falou-me na perspetiva dos estudantes serem clientes porque pagam propinas, e que por mais que se defenda uma lógica, se essa não corresponder àquilo que o “cliente – estudante” realmente espera do curso, por exemplo, não adianta assumir essa posição.” (N.T.2.3)

“Fala-se aqui da lógica da utilidade, aquilo que é realmente útil para.” (N.T.2.4)

“Outra questão levantada foi: em que medida a lógica “anti-empresarialista” se inscreve quando na faculdade, por exemplo, há a educação contínua que é uma microempresa que gera lucro?” (N.T.2.5)

Mais uma vez, está aqui presente aquilo que teoricamente discuti no primeiro capítulo deste relatório. No capítulo supracitado mencionei a mercadorização do conhecimento onde este se apresenta sujeito às leis do mercado, ou seja:

“Atualmente, as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento. A vantagem comparativa é determinada cada vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas. Esta centralidade faz do conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada¹.” (Bernheim & Chauí, 2008: 7)

Contudo, através daquela que foi a minha experiência apercebi-me que não é só o conhecimento que se sujeita às leis do mercado, mas sim todo o sistema organizacional, logístico, estrutural, etc., de uma instituição do ensino superior. Esta ideia é corroborada, também, por Magalhães (2006: 28), quando o mesmo afirma que “o mercado surge discursivamente como sendo a instância mais adequada à crescente fragmentação e pluralidade das sociedades e das suas instituições, quer no que diz respeito à sua conceptualização, quer no que se refere à sua forma de gestão.”

Todos os discursos que ouvi e em que participei baseavam-se na procura da competitividade e só se ouvia falar de empresas e mais empresas, como se no mundo só houvesse empresas e não outras organizações:

“Depois há a competição entre universidades, portanto, em algumas alturas estabelecem-se relações de colaboração e de alguma parceria com outras universidades, mas as universidades competem entre si, competem a vários níveis: na produção de saber, nos docentes e também nos serviços.” (EnT)

“Uma das propostas que seria muito interessante (apesar dos contornos), mas pouco discutida na reunião, foi a realização de 1 dia sobre o emprego. Falou-se, aqui, que seria importante, entre outras coisas, conseguir perceber quais são os planos da Câmara Municipal do Porto para a promoção de emprego, quais são as perspetivas das

empresas para a promoção do emprego, o papel da universidade para a formação. Seria uma iniciativa realmente interessante se o cerne da questão não incidisse só e apenas nas empresas. Mais uma vez, toda uma lógica da reitoria que gira em torno de pressupostos neoliberais.” (N.T.2.7)

Há pouco falei que não é apenas o conhecimento que se sujeita às leis do mercado mas toda a organização do ensino superior, contudo, numa nova reformulação, o facto de o conhecimento se sujeitar às leis do mercado é um dos sinais que advêm desta subordinação de toda a organização do ensino superior a estas leis mercantis. Vejamos, Chaui (2003) aborda no seu trabalho o conceito de “universidade operacional” onde esta é “[r]egida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível” (Chaui, 2003: 7), sendo que a mesma se encontra estruturada a partir de “estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (idem). É, portanto, “[d]efinida e estruturada por normas e padrões completamente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (idem).

A naturalização destas realidades foi muito perturbadora para mim, principalmente por ocorrer dentro de gabinetes que deveriam tratar estas questões o mais criticamente possível para assumir essa posição perante os estudantes com os quais se comprometem a trabalhar.

O certo é que esta subjugação da universidade às leis do mercado acaba por ser uma bola de neve, onde todos os discursos se encontram legitimados nesta hegemonia neoliberal. Acabamos, portanto, desta forma, por adaptar esses discursos e enraizá-los na vida social, cultural e educacional. Deparamo-nos, assim, com a supremacia de novos discursos e novas linguagens que analisaremos no próximo subcapítulo.

6.2. A crescente importância dada a novos discursos: o empreendedorismo como a nova salvação

Outra das realidades observadas foi a permanente insistência no empreendedorismo. Este conceito também abordado no capítulo II é alvo de várias interpretações e diferentes visões como já discutimos. Partindo da realidade observada aponto o empreendedorismo como um elemento desta narrativa empresarialista que domina hoje os discursos do

ensino superior. O incentivo ao empreendedorismo aparece como uma forma de atribuição de responsabilidades ao próprio indivíduo. Vejamos, no âmbito do atendimento aos estudantes (um dos eixos do trabalho da UAIPA), recebemos uma antiga estudante mais do que uma vez, a pedir ajuda pela falta de reconhecimento das CE no mercado de trabalho porque não conseguia arranjar emprego na sua área de formação e, por isso, dedicou-se a ser empreendedora, porém sem grandes ajudas e margens de manobra:

“Falou-se da hipótese de mudar o nome do curso para um maior reconhecimento, falou-se em alguém ir à reitoria e falar destas coisas, falou-se de consciência social e política de participação, tudo isto alicerçado a uma estudante com um estado de desespero elevadíssimo, que para contornar a situação dedicou-se a um trabalho empreendedor, mas sem certezas que esse trabalho funcione.” (N.T.3.4)

Para Campos & Soeiro (2016) a realidade do empreendedorismo constata-se como sendo uma realidade crescente e perplexa que se está a expandir por todos os domínios da vida social, política e educacional. Para os mesmos autores

“[o] empreendedorismo é a palavra da moda e está em todo o lado: nas orientações das instâncias europeias, nas políticas públicas nacionais, de forma obstinada no discurso dos governantes, mas também na boca de dirigentes de organizações e projetos sociais, em iniciativas de associações de estudantes, nas reportagens das revistas, nas notícias dos jornais ou em programas de televisão.” (idem: 9)

A ideia do empreendedorismo é-nos apresentada como uma ideia magnânima e como uma porta de saída face à crise do emprego instalada. É-nos, portanto, apresentada como uma solução para tudo e como o caminho que devemos seguir para conseguirmos “ser alguém”:

“Uma das senhoras que lá estava a apresentar, que penso ser membro de um gabinete ou de uma empresa, não percebi, também começou a falar dos jovens talentos, que as empresas precisam desses jovens talentos, que precisam de desenvolver as suas competências, precisam de ser empreendedores, ter um novo espírito, e se não encontrarem emprego, fazerem eles por isso, e só falava em talento, empreendedorismo e desenvolvimento de competências para chegar ao talento. (...)” (N.T.2.12)

A partir daqui, tendo em conta este discurso, é perceptível toda uma lógica neoliberal impregnada, onde o empreendedorismo se apresenta como uma saída para a falta de emprego mas “trata-se de uma saída que acentua a lógica neoliberal enraizada na origem do problema” (Campos & Soeiro, 2016: 10), que se caracteriza por uma retórica que assenta na “liberdade e na autonomia individual” (idem), tendo, por isso, “um efeito político cada vez mais evidente: fazer com que cada um se sinta o responsável único pela sua situação” (idem).

Capítulo VII

7. O papel de um profissional em CE perante os desafios que decorreram da experiência deste estágio

Durante o meu percurso de estágio fui confrontada com novas experiências como o desenvolvimento de um projeto desde a sua raiz, o que me permitiu durante a sua organização e construção analisar lógicas presentes noutras iniciativas semelhantes e repensar, numa primeira fase, na construção deste projeto numa outra perspetiva. Esta análise, a questão de pensar e repensar naquilo que eu queria que fosse este projeto, fez com que eu me deparasse com questões acerca do papel de um profissional em CE. Durante aquelas que foram as minhas participações quer em feiras de emprego, quer em reuniões dos gabinetes fui me deparando com algumas realidades que me deixaram, também, bastante reflexiva sobre, afinal, qual será o meu papel como profissional em CE naquele tipo de contexto?

7.1. O papel de um profissional em CE numa Unidade dedicada à integração profissional e alumni – o papel da mediação

O conceito mediação, do ponto de vista etimológico (do latim *mediatio*) significa “o ato através do qual ocorre a interferência de um mediador para a busca de entendimento e composição entre partes em conflito”²⁷, ou seja, pressupõe a existência de um intermediário entre pessoas ou grupos, com o objetivo de diluir divergências que possam existir, pressupondo por isso uma ação de intervenção. Qualquer ato de intervenção procura alterar algo que pré-existe, procurando modificar o comportamento de uma pessoa ou de uma comunidade, induzindo caminhos alternativos.

Desta forma, os contornos que desenham o ato de mediação vão se construindo tendo em conta a sombra que dará lugar a essa mediação, ou seja, remeto-me, aqui, aos múltiplos contextos onde esta pode ser desenhada, tendo em conta as características e discursos desses contextos.

²⁷ Informação retirada do site: <http://www.dicionarioinformal.com.br/media%C3%A7%C3%A3o/> no dia 25/07/2018 às 04:07

Falar de mediação nem sempre é tarefa fácil. Encontramos muitas vezes o sentido de mediação como algo complexo, que está alicerçado a uma grande teia de conflito conceptual, que se traduz nos vastos campos de categorias onde esta é construída e praticada: educação, arte, saúde, etc. A mediação aparece muito ligada a um ritual de resolução de conflitos que acarreta em si certos contornos como a neutralidade, a imparcialidade, a confidencialidade, porém, sendo a mediação um processo que encerra uma veia social “que se constrói a partir das interações elocutórias entre as diferentes partes” (Bonafé-Schmitt, 2009: 22) não pode, nem deve, existir um “processo, mas processos de mediação porque existem diferenças notáveis tanto entre as mediações judiciais e extrajudiciais como entre os diferentes tipos de mediação: familiar, trabalho, bairro...”(idem).

A mediação socioeducativa é aquela em que nos vamos centrar no âmbito deste trabalho, pois, como veremos de seguida, o principal objetivo da mesma é que esta contribua para que as várias instâncias com que a Unidade trabalha adotem uma postura reflexiva contrariamente ao “estrito comportamento reactivo ou impulsivo” (Costa e Silva et al, 2010: 120) característico da tal visão redutora da mediação como um simples meio de negociação para a resolução de conflitos. O que se pretende ao abordar a mediação socioeducativa neste trabalho é que se perceba a importância da comunicação para que as relações entre as várias instâncias se desenvolvam e se fortaleçam para que se chegue a um espaço de cooperações mútuas.

Assim, falar de mediação socioeducativa ultrapassa a visão redutora de que até aqui falei, uma vez que esta “incide preferencialmente nos contextos escolares, associativos e comunitários, enquanto método de resolução e gestão alternativa de conflitos, meio de regulação social e de recomposição pacífica de relações humanas” (Costa e Silva et al, 2010: 121), consistindo numa prática “cuja ação se pode centrar em indivíduos – e no seu desenvolvimento e inserção social – ou em grupos e comunidades – com uma dimensão colectiva e de coesão social.” (Luison & Velastro, 2004 *apud* Costa e Silva et al, 2010: 121)

O local de estágio como espaço de intervenção mediadora: algumas particularidades

Como já foi referido neste trabalho, as áreas de intervenção do meu contexto de estágio dirigem-se principalmente a quatro instâncias: estudantes da FPCEUP, antigos

alunos da FPCEUP, entidades empregadoras e entidades de estágio. A Unidade procura que as referidas instâncias estejam sempre em ligação. Para que esta ligação se concretize da melhor forma é necessário recorrer a vários recursos e instrumentos.

A mediação neste contexto aparece de forma muito pouco explícita, quase silenciosa sem se dar conta que ela realmente existe. Contudo, para mim, a mediação existe, existe nas entrelinhas dos estudos que são desenvolvidos, existe nas entrelinhas das atividades que a Unidade promove, existe no apoio que se presta a estudantes que recorrem à Unidade para conversar. Estes processos de mediação assumem uma conceção ampla do seu significado, não se resumindo apenas à simples resolução de conflitos, mas sim em criar laços e restaurar relações que se encontram perdidas entre estas quatro instâncias. Falo, portanto, num papel mais lato e simbólico de criar outras formas de comunicação, ao contrário do que se assiste em outras práticas.

A Unidade é atravessada por diferentes forças e atualmente o seu trabalho aparece numa época onde os sintomas de crise do Estado e as transformações do ensino superior conduzem a uma lógica hegemónica do neoliberalismo, onde práticas como a competitividade, o empreendedorismo, a exploração, o trabalho precário, o marketing pessoal fazem parte de um discurso mercantil que se encontra tão enraizado nas práticas e nas lógicas de atuação desta Unidade e que são vistas de forma naturalizada. É, então, com base nesta perspetiva e nesta lógica dominante que ocorrem as ações de mediação nesta Unidade e, que se traduzem, por isso, numa lógica com fins, na minha perspetiva e a partir da minha experiência, pouco gratificantes para todas as instâncias envolvidas. Falamos, pois, de uma mediação muito pouco dirigida para a transformação, para a emancipação e para a coesão social, uma que vez que continua a alimentar este discurso mercantil de responder às necessidades efetivas do mercado de trabalho e a alimentar um espírito muito pouco crítico, de que são exemplo alguns dos estudos que foram desenvolvidos e que pretendem dar resposta e procurar quais as necessidades do mercado de trabalho; outro exemplo é a promoção e a divulgação de produtos que fomentam a visão dos estudantes como se fossem mercadorias, entre outros. Isto, encerra, em si, certas consequências, onde o papel da mediação deve ser repensado numa ótica em que se perspetive a mediação como uma

“atividade fundamentalmente educativa, pois o objetivo essencial é proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa (nomeadamente entre pessoas em conflito, explícito ou implícito) superando o estrito comportamento reactivo ou impulsivo,

contribuindo para que os participantes no processo de mediação adotem uma postura reflexiva” (Costa e Silva et al, 2010:120).

A minha intervenção como uma prática de mediação: a importância da comunicação

O grande projeto do meu estágio foi o projeto da mentoria profissional. Este programa, como já mencionei, visa ser um contributo facilitador no processo de transição e integração no mundo do trabalho, através de um acompanhamento de um para um, ou seja mentor/a (antigo aluno da FPCEUP) -mentorando/a (atual estudante da FPCEUP), onde esta relação de partilha de experiências, conhecimento das realidades e dos contextos, assim como o desenvolvimento das e de novas competências, encerra em si inúmeras vantagens, quer para o/a mentor/a como para o mentorando/a.

Neste seguimento este projeto torna-se um dos recursos a que a Unidade pode recorrer como instrumento para uma prática de intervenção mediadora entre os estudantes, os antigos estudantes, as entidades empregadoras e possíveis entidades de estágio.

Durante o estágio fui assaltada por constantes interrogações sobre o que poderá ser o papel da mediação e como é que a minha intervenção adquire uma prática mediadora.

Quando pensamos apenas dentro da caixa as únicas ideias que obtemos é aquilo a que estamos acostumados a conhecer, a observar e a praticar. Arrisquei-me a sair da caixa, a observar todos os recursos da Unidade de uma forma diferente até que os meus pensamentos começaram a soltar-se e comecei a questionar-me sobre os contornos do papel da mediação socioeducativa presentes nesta Unidade. Isto fez-me chegar a algumas conclusões e a perspetivar novas e diferentes formas e práticas de mediação que foram decisivas para pensar o projeto da mentoria profissional. E o porquê de ver este projeto como uma prática interventiva de mediação? Então a história começa assim...

Normalmente associamos a mediação a uma técnica redutora de resolução de conflitos, contudo, hoje em dia, “a mediação é muito mais do que uma técnica alternativa de resolução de conflitos, constituindo uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social” (Costa e Silva et al, 2010: 120). Aplicada ao campo da educação, “a mediação é ainda um meio de educação para a participação das novas gerações na construção da democracia e de educação para a paz” (idem). Assumir a mediação dentro destas vertentes é assumir uma intervenção centrada na comunicação e no estabelecimento de relações, pois só assim é possível circular informação “enriquecida, carregada de valores e, possivelmente partilhada” (Torremorell, 2008: 80).

Desta forma, as potencialidades da mediação como forma de facilitar a ligação entre o contexto educativo e o contexto profissional “centram-se na valorização da comunicação com vista ao restabelecimento das relações e interações inexistentes ou fragilizadas, à aceitação e assumpção das diferenças, trabalhando no sentido do desenvolvimento de competências sociocomunicacionais e sinergias mútuas” (Costa e Silva et al , 2010: 121). Este é um dos pontos que insere este projeto.

No que remete à figura do mediador, este desempenha um papel importante no desenrolar desta ligação, não só entre o contexto educativo e o contexto profissional mas, também, entre os diferentes atores – estudantes, antigos estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho e entre entidades empregadoras - não lhe cabendo a missão de ajudar estes atores, mas sim que os mesmos se ajudem a si próprios (Torremorell, 2008), naquelas que são as suas diferentes visões. Neste aspeto, cabe apenas ao mediador introduzir “elementos na mediação e esperar que não sejam valorativamente neutros, mas sim positivos, sensíveis para com os protagonistas, a comunicação e o conflito” (Torremorell, 2008: 82). Isto implica depositar confiança nestes protagonistas e conseguir que “cada pessoa contribua com o melhor de si mesmo no processo, criando esperança mútua e contribuindo para que se vejam como interlocutores dignos e válidos.” (idem). É exatamente neste pressuposto que incide outro dos pontos deste projeto, onde através das relações estabelecidas, se procurou que os atores tenham consciência do seu “compromisso com a transformação própria e da situação, exercício de autodeterminação e liderança, trabalho cooperativo (...) e co-responsabilidade na construção de significados sociais, inovadores e equitativos” (idem).

No fundo aquilo que venho a defender é um projeto que, mais do que tudo, se transforme em:

“espaços comunicacionais na medida em que a linguagem permite expressar representações inicialmente discrepantes e também transformar o mundo simbólico de cada pessoa, graças à elaboração interpessoal das respetivas vivências num mundo guiado por valores” (idem: 85).

Nesta linha de pensamento, percorro um caminho da mediação baseado numa cultura de mudança social “que promove a compreensão entre os diferentes participantes no processo de mediação, defende a pluralidade, as diferentes versões sobre a realidade e fomenta a livre tomada de decisões e compromissos, contribuindo para a participação

democrática” (Costa e Silva et al, 2010: 121). Esta visão mais abstrata da mediação contrasta com o que é prática habitual neste tipo de gabinetes que atuam numa lógica, como já foi referido, adaptativa, instrumental e consumista, uma vez que reduz os indivíduos a papéis passivos, onde se privilegia aquilo que está tão naturalmente instituído.

O conflito das práticas de mediação social e educativa e do papel de um profissional em CE

Um bocado à semelhança da complexidade que é o conceito e a prática da mediação social e educativa também o é a definição do papel de um profissional em ciências da educação, devido à amplitude dos seus campos de atuação.

Em ambos os casos, o que me proponho defender corresponde à ideia de que não se deve restringir os campos e procurar neles uma definição única, pois estamos a limitá-los na sua atuação diversa, sendo daqui que se retira toda a riqueza.

Tendo esta ideia em mente, enquanto profissional em ciências da educação, a estagiar na unidade de apoio à integração profissional e alumni da FPCEUP, defendo a minha intervenção como uma prática de mediação, onde dou ênfase às relações que devem ser criadas e outras que devem ser restabelecidas, sendo que este deve ser um processo que implica diálogo entre todas as partes.

Sendo o trabalho que desenvolvi estranho aos olhos de quem entende apenas a mediação como uma forma de negociação, o que é certo é que esta é muito mais que uma simples negociação ou uma simples conciliação, onde o mediador ouve as partes na sua postura imparcial e neutral, com tudo de fictício que esse comportamento acarreta. Sublinho, porém, que falar de mediação neste local envolve sentimentos profissionais e essencialmente pessoais confusos que, de certa forma, podem estar subentendidos nas minhas palavras, contudo a certeza com que elaborei este trabalho nasceu na crença de que de facto não há um único modelo de mediação e tão pouco uma forma de a fazer, precisamente num mundo onde a realidade é complexa e não se pode encaixá-la em gavetas. O importante é que se perceba que, qualquer que seja o campo de atuação, é necessário manter a ideia de que a mediação “considerando as diferentes modalidades que ela inclui, para além de ser uma estratégia de promoção e facilitação da comunicação e da convivência, designadamente na prevenção e gestão de conflitos, ela é também uma forma de promoção da integração e da participação social.” (Oliveira e Freire, 2009: 14).

7.2. Apoio aos estudantes – perspetivar este eixo de trabalho da Unidade

Um apontamento regular nas minhas notas de terreno é a falta de conhecimento dos estudantes desta Unidade. Isto leva-nos a um questionamento: se esta unidade tem como um dos seus eixos apoiar os estudantes na sua integração profissional como é que grande parte dos estudantes não tem conhecimento da mesma?

Isto apresenta-se como um dos grandes problemas no trabalho da UAIPA. Vejamos, ao longo da minha investigação e intervenção, os momentos de partilha situam-se apenas na divulgação do serviço quer em feiras, quer em salas de aula. Isto é muito restrito para que se torne numa das componentes de apoio à integração profissional dos estudantes, levando apenas a que um grupo limitado de pessoas tenha conhecimento deste serviço e das suas mais-valias. Contudo, o principal problema não reside aqui, mas sim na falta de relação e interação que há com os estudantes. Por exemplo, em tempos passados, pelo que tomei conhecimento ao longo do estágio, o técnico superior desta Unidade chegou a organizar vários workshops sobre entrevistas de emprego, sobre a elaboração do currículo, entre outros temas, contudo, os estudantes não compareciam aos mesmos, portanto, deixou-se de fazer.

Num quadro, onde cada vez mais se atribui importância às questões da integração profissional, como já vimos, é altura de se repensar neste eixo de trabalho e em como se poderia dar a volta a isto, pensando, ou melhor, repensando para que serve, afinal, esta Unidade?

Assim, para que o eixo de apoio aos estudantes no que toca à integração profissional ganhe potencial, é necessário aumentar as suas relações e interações com os estudantes, não apenas no sentido de alargar o conhecimento dos estudantes sobre este serviço, mas essencialmente, no sentido dos estudantes ganharem confiança e segurança dentro do mesmo, conferindo-lhes um sentimento de apoio neste percurso que é o da integração profissional, que se traduz num momento, para muitos, angustiante e confuso.

Equacionar isto, penso que equivale a perguntarmo-nos o que procuram afinal os estudantes? O que querem eles? O que lhes é mais útil? Penso que, em vez de partirem da Unidade as ideias para organizar atividades com os estudantes, deveriam partir deles mesmos. Depois de deixar-se de organizar certas atividades, como workshops, esperou-

se que fossem os estudantes a vir ter à Unidade com ideias, o que não aconteceu. Agora, penso que é a altura de ir ter com os estudantes e perguntar-lhes quais são as ideias deles? E essas ideias podem não incluir workshops, como pensamos.

Deste modo, penso que uma das formas de dar volta a esta “falha” no serviço seria começarmos por aqui.

7.3. Pistas para futuras investigações

Ao longo do meu percurso de estágio senti que há tanto para fazer e tão pouco tempo para o fazer. Senti que a duração do meu estágio foi curto para o que ainda podia viver, experimentar e realizar. Desta forma, reservei este pequeno subcapítulo na tentativa de conseguir passar algumas ideias que surgiram ao longo do estágio.

Para começar, anteriormente, mencionei um estudo que ficou por realizar. Este estudo ficou praticamente desenvolvido, faltando apenas pô-lo em prática. Este estudo, como também mencionei, tinha como objetivo perceber os desafios e exigências do mercado de trabalho, principalmente no que concerne à área das ciências da educação. É de crescente importância que os próprios estudantes tenham consciência daquela que é a realidade de futuros contextos de trabalho, assim como o feedback das entidades que os esperam. O que aqui se pretende não é desenvolver um “padrão” de medida do sucesso de um curso, quanto à denominada “empregabilidade” dos diplomados, ou adequar a oferta formativa àquelas que são as necessidades do mercado de trabalho, antes pelo contrário, pretende-se fornecer dados que ajudem o estudante a aproximar-se das realidades profissionais para uma melhor preparação da sua integração profissional. Portanto, este é um dos estudos que podem ser desenvolvidos neste âmbito.

Outra pista prende-se com o estudo anterior, mas numa dimensão mais ampla, onde para além do olhar das entidades empregadoras se ouvisse a perspetiva dos estudantes, naqueles que são os seus valores e estratégias, e a perspetiva dos diplomados naqueles que são os seus percursos e dinâmicas sociais e profissionais, de forma a trabalhar as questões da integração profissional como um “produto” das interações entre estes três elementos.

Considerações finais

Considerações finais:

“Mas a lógica do lucro solapa as bases das instituições (escolas, universidades, centros de pesquisa, laboratórios, museus, bibliotecas, arquivos) e disciplinas (humanísticas e científicas) cujo valor deveria coincidir com o saber em si, independentemente da capacidade de produzir ganhos imediatos ou benefícios comerciais. (Nuccio Ordine, 2013: 9)

Esta citação expressa, em parte, uma das reflexões deste autor que coloca no centro a ideia de que, em tempos de crise econômica, não vale tudo e que as oscilações do mercado não podem justificar a destruição de tudo o que é considerado inútil aos seus próprios olhos.

Parto desta citação, para explicar o que foi discutido ao longo deste relatório.

Ao longo dos anos observamos que a missão e os papéis atribuídos às universidades foram mudando consoante as suas relações com o estado e com o mercado de trabalho. Consoante essas mudanças foram-se estabelecendo novas concepções sobre a relação da universidade com o conhecimento assim como com o mundo do trabalho, numa emergência de novos discursos que nos leva a crer que ao fim e ao cabo vale tudo.

Esta reconfiguração acaba por trazer problemas para a universidade, enquanto organização, na sua perda de identidade, que acaba por se reduzir a uma instituição promotora da tal “sociedade de conhecimento”, ou seja, de uma sociedade do conhecimento que sugere que o conhecimento produzido pela universidade só é importante se servir a capital financeiro e, por isso, deve ser adaptado às suas exigências e necessidades. Nasce daqui lógicas de atuação das universidades e discursos no seu interior que põem em causa a missão destas como motor de inovação e de espírito crítico, levando as pessoas a aceitarem como natural até a aniquilação do direito a de ter direitos. Devido a esta hegemonização da lógica neoliberal impregnada nos discursos que hoje ouvimos: “devem ser empreendedores para serem jovens talentosos”, “devem ter experiência, desenvolvam as suas competências, ide para estágios para fora do país, ide conhecer o mundo”, contudo, a que minoria se aplica estes discursos e que legitimação têm os mesmos?

Estas são algumas das reflexões e das questões que estes gabinetes de apoio à integração profissional deveriam trabalhar, tendo em vista o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Contudo, o que foi observado, foi que nos seus discursos, nas suas

lógicas de trabalho regista-se uma apropriação dos discursos neoliberais de adaptação às necessidades do mercado de trabalho, do ajuste das ofertas formativas a estas necessidades, e de discursos onde o que é importante é manter o nível de competitividade de cada faculdade e promover o empreendedorismo.

Referências Bibliográficas

Referências bibliográficas:

- Alves, Mariana Gaio (2007). *A inserção profissional dos diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: O caso da faculdade de ciências e tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia
- Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Amaral, Alberto, & Magalhães, António. (2000). O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 07-28.
- Amaral et all (2000). *O ensino superior pela mão da economia*. Cipes: Fundação das Universidades Portuguesas
- Berger, Guy (2009). A investigação em educação. Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192
- Bernheim, Carlos, & Chauí, Marilena (2008). Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2009). Mediação, Conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? *Formação e mediação sócio-educativa. Perspetivas teóricas e práticas*. A. M. C. Silva & M. A. Moreira. Porto, Areal Editores: 15-40
- Campos, Adriano & Soeiro, José (2016). *A falácia do empreendedorismo*. Lisboa: Bertrand Editora
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (31), 7-18.
- Chauí, Marilena (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15
- Correia, Fernanda, Amaral, Alberto & Magalhães, António. (2002). Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior. O caso Português. *Estudos e Relatórios*. Conselho Nacional da Educação: Ministério da Educação.
- Correia, José Alberto (2010). Trabalho e formação: crónica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação & Realidade*, 35(1), 19-33
- Correia, José Alberto, Stoleroff, Alan D & Stoer, Stephen R. (2012) A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Educação, Sociedades e Culturas*, (37), 169-193.

Costa e Silva et al (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-151

Cruzeiro, Maria Eduarda (1990). A reforma pombalina na história da Universidade. *Análise Social*, XXIV (100), 165-210.

Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento

Harvey, David (2005). *Neoliberalismo: história e implicações*. Brasil: Edições Loyola.

Retido a 11 de outubro de 2018 de <https://www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Harvey2008>

Lopes, Helena & Menezes, Isabel (2016). Transição para o processo de Bolonha: significações de docentes e estudantes da Universidade do Porto. *Educação, Sociedades & Culturas*

Magalhães, António (2006). A identidade do ensino superior: A educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.

Máximo-Esteves, Lúcia (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora, (Infância).

Morgado, José Carlos (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. *Educ. Soc.*, Campinas, (30), 106, 37-62

Neves, Clarissa (2011). Reforma e desafios da educação superior: O Processo de Bolonha dez anos depois. *Sociologia & Antropologia*, 01.01, 181-207

Oliveira, Ana & Freire, Isabel (2009). Sobre... a mediação sócio-cultural. Porto: Acidi

Ordine, Nuccio (2013). *A utilidade do inútil: um manifesto*. Milão: Zahar. Trad: Luiz Carlos Bombassaro

Perrenoud, Philippe (2011). *Construir competências desde la escuela*. Santiago do Chile: Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda

Research, IFDEP (2014). *Empreendedorismo Jovem – Um Olhar sobre Portugal*

Robertson, Susan L. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, 14, 407-422.

Santos, Boaventura de Sousa (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 137-202

Stoer, Stephen R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, XIX (77-78-79), 793-822

Torremorell, M.C. (2008). Para uma cultura de mediação. *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto, Porto Editora, 79-87

Universidade do Porto (2014). Antecipar o futuro, ousar a mudança: programa de ação para a Universidade do Porto. Retirado em junho 14, 2018 de [file:///C:/Users/Bruno%20Silva/Downloads/4-SFA PROGRAMA Candidatura Reitor 20140324.pdf](file:///C:/Users/Bruno%20Silva/Downloads/4-SFA%20PROGRAMA%20Candidatura%20Reitor%2020140324.pdf)

Veiga, Amélia, Magalhães, António, Sousa, Sofia, Ribeiro, Filipa M. & Amaral, Alberto (2014). A reconfiguração da gestão universitária em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 7-23

Legislação:

Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março. *Diário da República nº 60/2006 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Retirado em junho 13, 2018 de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/671387/details/maximized>

Decreto-lei nº 363/75 de 11 de julho. *Diário do Governo nº 158/1975 – I Série*. Lisboa: Conselho da Revolução. Retirado em junho 13, 2018 de <https://dre.tretas.org/dre/224720/decreto-lei-363-75-de-11-de-julho>

Decreto-lei nº 42/2005 de 22 de fevereiro. *Diário da República nº 37/2005 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Retirado em junho 13, 2008 de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/606304/details/maximized>

Lei nº 62/2007 de 10 de setembro. *Diário da República nº 174/2007 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República. Retirado em junho 13, 2018 de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/640339/details/maximized>

Lei n 108/88 de 24 de setembro. *Diário da República nº 222/1988 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República. Retirado em junho 13, 2018 de <https://dre.tretas.org/dre/30699/lei-108-88-de-24-de-setembro>

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República nº 166/2005 – I Série A*. Lisboa: Assembleia da República. Retirado em junho 13, 2018 de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized>

Parlamento Europeu e Conselho. (2006). Recomendação 2006/962/CE sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 394. Retirado em junho 15, 2018 de file:///C:/Users/Bruno%20Silva/Downloads/Competencias_essenciais_aprendizagem.pdf

Apêndices

Apêndice I: Guião da entrevista

PARTE I – Caracterização histórica da Unidade

- Como é que esta área ligada às preocupações com integração profissional surge dentro da universidade?
- Este tipo de Unidade existe há quanto tempo na FPCEUP?
- Existiram alterações com a entrada do Processo de Bolonha? Se sim, quais?
- O trabalho desenvolvido pela Unidade, assim como as suas prioridades têm sofrido alterações ao longo dos anos? Se sim, quais?

PARTE II – Funcionamento da Unidade

- Atualmente, quais são as linhas orientadoras da Unidade?
- Quais são as estratégias de trabalho utilizadas pela Unidade?
- Quais são as maiores preocupações do trabalho nesta Unidade?
- Quais são as maiores dificuldades sentidas neste trabalho?
- Que uso fazem os estudantes, os antigos alunos, os docentes, a direção da faculdade e as entidades empregadoras desta Unidade?
- Quais são as principais solicitações por parte dos estudantes ao longo dos anos? Nota-se algumas mudanças?
- No caso dos estudantes, existe diferença por curso ou área de curso? Achas que existe alguma diferença?

Parte III – Pontos de Vista

- Qual é a tua opinião sobre a importância que a universidade atribui a questão da integração profissional?
- Como é que descreves a ligação entre a faculdade e as entidades empregadoras?
- Pela tua experiência, quais são os pontos positivos e negativos que os estudantes apontam à faculdade, ao curso e ao mercado de trabalho?
- Como se processam as relações entre a universidade (reitoria) e a Unidade?